



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

Transformaciones identitarias en las trayectorias formativas universitarias de estudiantes indígenas: Experiencias de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABJO y la Licenciatura en Educación Intercultural del ISIA

Tesis para obtener el grado de Doctora en
Investigación Educativa

Presenta:

María del Carmen Rivera Olvera

Directora de Tesis y Co-director:
Laura Selene Mateos Cortés
Gunther Dietz

Junio de 2024

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

Transformaciones identitarias en las trayectorias formativas universitarias de estudiantes indígenas:
Experiencias de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABJO y la Licenciatura en
Educación Intercultural del ISIA

Tesis para obtener el grado de Doctora en
Investigación Educativa

Presenta:
María del Carmen Rivera Olvera

Directora de tesis:
Laura Selene Mateos Cortés

Co-director:
Gunther Dietz

*A Robin,
por ser “la historia más bonita
que el destino escribió en mi vida”.*

*En memoria de Francisco Morfín Otero,
entrañable amigo y maestro.*

“La vereda no precede al caminante. Sucede, surge, brota como resultado de su viaje. Los recodos y tramos rectos, algunos cuesta arriba, otros que descienden; a veces escarpados o muy suaves, no estaban ahí antes que el andariego pasara. Devienen del rumbo al que decidió obedecer, del sitio en el horizonte que eligió para orientarse y el ritmo variante de su propio desplazamiento.”

Manuel Gil Antón

“... ser una persona no es ser alguien en particular, sino ser cualquiera: un conjunto de planes y proyectos, una frontera, un yo opaco hacia fuera. Los otros y mis relaciones confirman simplemente esta condición mía de ser sin ser para otros. Soy accesible a ellos como un cuerpo cuyo verdadero ser es un misterio, puedo ser aprehendida sólo como una suma de partes temporales que ofrecen elementos suficientes para atribuirme responsabilidades, para alabarme por ser como ellos o para reprobarme o criticarme cuando soy diferente.”

Ángeles Eraña

Resumen

Esta investigación se enfocó en el estudio de las *trayectorias formativas universitarias* de diez estudiantes indígenas, de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y Educación Intercultural de la Universidad Autónoma Benito Juárez y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, del estado de Oaxaca. Se trata de una investigación *etnográfica colaborativa* (Lassiter, 2005), *doblemente reflexiva* (Dietz, 2012), que a través de un *enfoque transversal retrospectivo* (Cabrera et al., 2006), abordó las experiencias de estudiantes de último año dentro de las universidades, pero también en los contextos que las albergan, la capital oaxaqueña y una comunidad en la Sierra Mixe. Así, mediante la implementación de *entrevistas semiestructuradas en profundidad* (Martínez, 1998) y *episódicas* (Flick, 2000), *observación participante* (Bertely, 2000), *fotovoz* (Wang, 2011), *biogramas* (Domingo Segovia et al., 2017) y *foro intersaberes* (Dietz y Mateos-Cortés, 2020), se reconstruyeron las trayectorias universitarias de estos estudiantes, para posteriormente armar una trayectoria caracterizada por cada institución que permitiera comparar las vivencias, aprendizajes y particularidades de cada caso. Se trata de un estudio comparativo *en caso* (Hymes, 1972) que, a través de la identificación de las relaciones entre cada uno de los casos, busca comprender la totalidad del fenómeno (Rockwell, 1980).

El tratamiento y análisis de los datos que se efectuó conforme a lo planteado por la *Teoría Fundamentada* (Trinidad et al., 2006; p.16), permitió identificar que, pese a las diferencias impresas en los contextos y las instituciones, las trayectorias de los estudiantes no son tan diferentes y que, a lo largo de la etapa universitaria, experimentan cambios y adquieren aprendizajes que les conducen a repensarse, reencontrarse y poner en perspectiva su *identidad* y sus relaciones con su familia, su comunidad, su cultura; a partir de lo cual replantean también su futuro.

Palabras clave: trayectorias formativas universitarias, estudiantes indígenas, interculturalidad, educación superior.

Agradecimientos

Escribir y desarrollar este trabajo me condujo a repensarme; a mirar atrás para repasar mi andar por la vida, por las escuelas y por este trayecto formativo en el que he encontrado, pero también me he despojado, de cosas, personas, saberes, sentires e ideas. Escribir esto me hace pensar en las palabras de un compañero entrañable: “*viaja ligera*”. Escucharlo, repetirlo, sentirlo y creerlo es bello, sabe a libertad; pero también me hace pensar que, sin todo lo que ha abrevado mi camino, no podría ser quien soy ahora. Pienso y repaso también las reflexiones de mi querido amigo Paco Morfín, de que *las cosas* -en sentido amplio-¹, ahora son parte de mí y de mi esencia, de mi identidad. A todas esas personas y “cosas” que se han cruzado en mi camino, dedico estos enunciados de gratitud.

Agradezco profundamente a Martha Segura, por su lectura de mi tesis de maestría y por motivarme a continuar con los estudios doctorales. Por su gran impulso y acompañamiento en la conformación de mi protocolo de investigación, así como en la lectura de mis avances cada semestre. Por su objetividad, su crítica, pero también por ser guía y motivarme a mejorar y profundizar en cada detalle de lo que realizo.

No puedo obviar, a mi directora de tesis, Laura Selene Mateos Cortés, por haber atendido y aceptado mi solicitud, aun con la premura del tiempo. No estoy segura de haber aplicado de nuevo si la hubieran rechazado. Agradezco su acompañamiento, su paciencia, su tiempo y sus atenciones a mi persona; reconozco su profesionalismo y su trayectoria, que han alimentado generosamente mi proceso formativo y mi trabajo de investigación. De igual manera, agradezco a mi codirector de tesis, Gunther Dietz, por su amabilidad y atención a mi

¹ En un intento por “economizar” el lenguaje, al hablar de “cosas”, incluíamos actividades, rutinas, hábitos u objetos.

solicitud de ingreso, así como la guía y acompañamiento que constantemente me proporcionó. Gracias a ambos por su orientación y cobijo durante esta etapa, tanto en lo académico como en lo personal; por enseñarme lo profesional y humanos que son.

Me siento también muy agradecida por los conocimientos y las reflexiones de mis profesores del DIE, Irlanda Villegas Salas, Miguel Figueroa Saavedra, Guadalupe Mendoza Zuany y mis directores de tesis; por su dedicación a las sesiones de los seminarios y por tratar de siempre mostrarnos temas actuales y relevantes para nuestros -tan diversos- trabajos de investigación, aún con los retos que eso representaba. A mis compañeros de maestría y doctorado, por su hospitalidad, su amabilidad y su disposición para trabajar y compartir durante cada una de las sesiones.

Agradezco también a mi familia, que me brindó su apoyo durante esta etapa, por estar presentes en cada momento, y por motivarme a continuar, a pesar de las adversidades. A mi padre, por mostrarme su lucha y sus ganas de vivir. A mi madre, por acompañarme y brindarme afecto como solo ella sabe hacerlo. A mis hermanas y mi cuñada, por hacer espacio en sus días para ayudarme a cuidar a Robin. A mi hermano por sus palabras, su apoyo y sus particulares llamados de atención. A Alberto, por los cuidados y el tiempo que nos dedicó a mí y a Robin, quien vino a enseñarme una nueva forma de vivir y amar. Cada uno supo estar a su modo, pero cada presencia fue muy valiosa. A todos, gracias por cobijarme y por ser mi principal red de apoyo.

A todos mis amigos del ISIA: Pera, Beto, Elena, Genaro, Paco, Juan Carlos, Sarita, Karina, Rogelio, Chica, Monse, Paulina, Ana, Marichuy, Charito, Lupita y Juan. Gracias por su amistad, el apoyo y la hospitalidad que siempre me brindaron. Gracias a “La Mafia” por todas las risas, los bailes, “la compartencia”, los consejos, por alegrar mis visitas y hacer del ISIA y de Jaltepec, lugares especiales en mi corazón. A Paco, por acompañar mi camino

durante tres años, por sus consejos, su compañía, cuidados y atenciones. A todas y todos mis estudiantes, por compartir parte de sus vidas, sus sentipensares, y por las múltiples enseñanzas y momentos de aprendizaje que compartimos.

A todas las personas que me recibieron y asistieron en el ICE para poder realizar mis actividades sin contratiempos. A la licenciada Diana, por su profesionalismo, atención y amabilidad. Al Mtro. Héctor, por aceptar mi petición, brindarme su confianza y por mantenerse atento en cada una de mis visitas. A la Dra. Leticia, por sus lecturas, por apoyarme para establecer contacto con estudiantes y docentes durante la pandemia, por todas sus amables atenciones, gracias.

El agradecimiento especial, es para todas y todos los estudiantes que me apoyaron directamente en la realización de esta investigación, por dedicarme tiempo, por abrirse a hablar conmigo, conociéndome poco y a pesar de lo sensibles que pudieran resultar los temas; por ayudarme a recordar mi propia experiencia y el valor que muchas veces le restamos a la vida, la familia, a nuestras culturas y comunidades. Les agradezco infinitamente y les deseo muchos éxitos y aprendizajes en sus trayectorias laborales. Confío en que acompañarán bien a sus estudiantes.

A todos ustedes, y a los que, por alguna circunstancia haya podido obviar, gracias por ser parte de mi vida y de mi camino; por ayudarme a ser y por permitirme estar.

Índice General

Índice de siglas y abreviaturas	14
Índice de gráficos	17
1. Introducción	21
1.1. Reconociendo subjetividades, implicaciones y límites	24
1.2. Objetivos y preguntas de investigación	39
1.3. Aproximación a la problemática de estudio	41
1.4. Estudiar las trayectorias, ¿por qué y para qué?	48
1.4.1. <i>Las trayectorias y sus concepciones</i>	51
1.4.2. <i>Algunos estudios sobre Trayectorias</i>	55
2. Aproximación al contexto	64
2.1. El Sistema Educativo Mexicano	64
2.1.1. <i>Educación superior en México</i>	67
2.1.2. <i>Tipología de Instituciones de Educación Superior en México</i>	72
2.2. Oaxaca: un mosaico de culturas	77
2.2.1. <i>Los Valles Centrales de Oaxaca</i>	82
2.2.1.1. La Ciudad de Oaxaca.	85
2.2.1.2. Contexto educativo y movimientos sociales en Oaxaca.	89
2.2.2. <i>La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca</i>	97
2.2.2.1. El Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO.	105
2.2.2.2. La Licenciatura en Ciencias de la Educación	108
2.2.2.3. Impresiones personales y de los colaboradores.	116
2.2.3. <i>El Pueblo Ayuuk</i>	124
2.2.3.1. Jaltepec de Candayoc.	128
2.2.3.1.1. <i>Gobernanza.</i>	129
2.2.3.1.2. <i>La vida en Jaltepec.</i>	131
2.2.4. <i>El Instituto Superior Intercultural Ayuuk</i>	134
2.2.4.1. La Licenciatura en Educación Intercultural.	144
2.2.4.2. Impresiones personales y de los colaboradores.	148
3. Ruta metodológica	162
3.1. Sobre las reflexiones y el diseño. La fase preparatoria	165
3.1.1. <i>Selección de colaboradores: Criterios de inclusión y aspectos éticos</i>	167
3.1.2. <i>Estrategias para la construcción de datos etnográficos</i>	171
3.1.2.1. Observadora y participante de otros mundos.	172
3.1.2.2. Recuento de historias y emociones.	173
3.1.2.3. Tejido de historias, voces e imágenes.	178

3.1.2.4. Reconstrucción colectiva de recuerdos.	181
3.1.3. <i>UABJO e ISIA, un estudio comparativo en caso</i>	185
3.1.4. <i>Primeras aproximaciones y negociaciones de acceso a campo</i>	187
3.2. Sistematización y análisis de datos	189
3.2.1. <i>La Comparación de incidentes y su categorización</i>	191
3.2.2. <i>La triangulación de datos</i>	199
4. Trazando trayectorias: ICE-UABJO e ISIA	200
4.1. Haceres y enlaces en trabajo de campo en ICE-UABJO	200
4.1.1. <i>Foro-Taller de presentación</i>	201
4.1.2. <i>Experiencia como tallerista</i>	204
4.1.3. <i>Plática con los estudiantes de posgrado</i>	208
4.1.4. <i>Foro de devolución</i>	210
4.1.4.1. Llegando a la meta.	213
4.1.4.2. Los caminos de la vida.	215
4.1.4.3. El camino.	217
4.1.4.4. Transitar de la realidad.	219
4.1.4.5. El tablero de la universidad.	221
4.1.4.6. Sube y baja universitario.	223
4.1.4.7. El reloj de decisiones.	224
4.1.2. <i>Los colaboradores</i>	225
4.1.2.1. Palacios.	225
4.1.2.2. Roci.	230
4.1.2.3. Lidia.	234
4.1.2.4. Laura.	237
4.1.2.5. Paco.	241
4.1.3. <i>Caracterización de la trayectoria formativa del estudiante ICE</i>	244
4.2. ISIA: Aprendizajes, haceres y experiencias del trabajo de campo	254
4.2.1. <i>Experiencia docente</i>	254
4.2.2. <i>Estancia de investigación</i>	257
4.2.3. <i>Foro de devolución</i>	261
4.2.3.1 El caracol.	265
4.2.3.2 El camino de la confusión.	267
4.2.3.3 Somos un árbol.	269
4.2.3.4 El reloj de arena.	271
4.2.3.5 Los caminos del ISIA.	273
4.2.4. <i>Colaboradores</i>	274
4.2.4.1. Goqui Xu.	275
4.2.4.2. Anatu.	278
4.2.4.3. Yutzil.	282

	12
4.2.4.4. Moli.	285
4.2.4.5. Yara.	289
4.2.5. <i>Caracterización de la trayectoria formativa del estudiante ISIA</i>	294
5. Cruzando caminos. Las reconfiguraciones identitarias a partir de la trayectoria universitaria	305
5.1. Los rasgos que articulan un 'nosotros'	306
5.1.1. <i>La familia</i>	314
5.1.2. <i>La comunidad de origen y sus aportes a la identidad</i>	319
5.2. Camino a la universidad: andanzas por la educación básica y media superior	325
5.3. La universidad: una ventana a otro mundo	335
5.3.1. <i>Elección de una carrera: tensiones entre la libertad y el compromiso</i>	339
5.3.2.1. El recuento de la mudanza, las ausencias y las presencias.	344
5.3.2.2. Relaciones inter-personales.	348
5.3.2.3. El desarrollo del sentido de pertenencia institucional.	354
5.3.2. <i>Encuentros y desencuentros: encrucijadas interculturales</i>	365
5.3.2.1. Ser mujer universitaria.	372
5.2.4. <i>De ser y estar, a querer ser y querer estar: pistas sobre futuro y el retorno a la comunidad</i>	378
6. Consolidación de las experiencias narradas	384
6.1. Los hilos que conforman el tapiz	384
6.2. De vuelta a los cuestionamientos iniciales	393
6.2.1. <i>Los elementos que influyen en la reconfiguración identitaria</i>	394
6.2.2. <i>Características y distinciones de las trayectorias en cada una de estas IES</i>	396
6.2.3. <i>Reconfiguraciones identitarias en el paso por la universidad</i>	399
6.2.3.1. Las identificaciones que construyen la identidad.	401
6.2.3.2. La revaloración.	404
6.2.3.3. Las tensiones.	407
6.2.3.4. Las transformaciones identitarias.	410
6.2.4. <i>El aporte de las relaciones y los contextos a las reconfiguraciones identitarias</i>	415
6.2.5. <i>Los aprendizajes ganados, construidos, e incorporados</i>	420
6.3. A modo de cierre	45
Referencias	431
Anexos	467
Anexo 1. Guía de entrevista para estudiantes (primera versión)	467

Anexo 2. Guía de entrevista para estudiantes (modificada)	469
Anexo 3. Guía de entrevista 2 para estudiantes (Segunda ronda)	471
Anexo 4. Guía de entrevista 3 para estudiantes (Ronda final)	472
Anexo 5. Guía de entrevista para directivos y docentes	474
Anexo 6. Formato de Consentimiento Informado	475
Anexo 7. Guía para la lectura de las transcripciones	476

Índice de Gráficos

Tablas

Tabla 1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano	66
Tabla 2. Matrícula en Educación Superior por Subsistema en Oaxaca 2019-2020 y 2020-2021	89
Tabla 3. Sistema categorial preliminar	176
Tabla 4. Emergencia de categorías emic	193
Tabla 5. Categorías, subcategorías y sus relaciones	196

Mapas

Mapa 1. Oaxaca y sus ocho regiones	78
Mapa 2. La Sierra Norte y sus distritos (Ixtlán, Villa Alta y Mixe)	80
Mapa 3. Los Valles Centrales de Oaxaca	84
Mapa 4. Distribución geográfica del pueblo Ayuuk	125

Gráficos

Gráfico 1. Principales lenguas indígenas habladas en Oaxaca de Juárez	88
Gráfico 2. Matriz Causal: Transformación Identitaria	195
Gráfico 3. Matriz Causal: Trayectorias formativas universitarias	196
Gráfico 4. Red conceptual de la identidad	312
Gráfico 5. Inserción del enfoque intercultural en la educación. Principios y líneas de acción	328
Gráfico 6. Pirámide de necesidades de Abraham Maslow	355
Gráfico 7. Elementos que influyen en las transformaciones identitarias	392
Gráfico 8. Transformaciones identitarias	396

Biogramas

Biograma 1. La trayectoria universitaria de Palacios	226
Biograma 2. La trayectoria universitaria de Roci	230
Biograma 3. La trayectoria universitaria de Lidia	324
Biograma 4. La trayectoria universitaria de Laura	238
Biograma 5. La trayectoria universitaria de Paco	241
Biograma 6. La trayectoria universitaria de Goqui Xu	276
Biograma 7. La trayectoria universitaria de Anatu	274
Biograma 8. La trayectoria universitaria de Yutzil	283
Biograma 9. La trayectoria universitaria de Moli	286
Biograma 10. La trayectoria universitaria de Yara	291

Imágenes

Imagen 1. Complejo universitario CU, Oaxaca de Juárez.	104
Imagen 2. Edificio principal del ICE	106
Imagen 3. ICE, vista aérea.	107
Imagen 4. Biblioteca ICE y patio frontal	108
Imagen 5. Mapa curricular 2013 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	111
Imagen 6. Eje de competencias o áreas formativas	115
Imagen 7. "El círculo" o patio circular	118
Imagen 8. Pasillo	120
Imagen 9. Cafetería ICE	120
Imagen 10. Programación de actividades de la Semana Cultural 2022	123
Imagen 11. Parque de Jaltepec. Área de juegos infantiles	133
Imagen 12. ISIA, vista aérea	136
Imagen 13. Asamblea universitaria	139
Imagen 14. Plan de estudios EIN	146
Imagen 15. Camino al ISIA	150
Imagen 16. Acceso lateral a la universidad	150
Imagen 17. Comedor ISIA	152
Imagen 18. Acceso principal al ISIA	154
Imagen 19. Aulas verde bandera, roja y amarilla	155
Imagen 20. Taller "Educación, pedagogía y didáctica"	161
Imagen 21. Instrucciones de llenado para el biograma	180
Imagen 22. Lámina de actividad de apertura	183
Imagen 23. Proceso de codificación abierta en Atlas.ti	192
Imagen 24. Asistentes al Foro-taller de presentación	202
Imagen 25. Mapas del ICE-UABJO	203
Imagen 26. Expo-talleres. Extracto de la programación de presentaciones virtuales	204
Imagen 27. Taller de escritura	207
Imagen 28. Sesión de cierre del taller de escritura	208
Imagen 29. Plática en posgrado ICE-UABJO	209
Imagen 30. Foro de devolución con el grupo 8º "D"	211
Imagen 31. Llegando a la meta	212
Imagen 32. Los caminos de la vida	213
Imagen 33. El camino	217
Imagen 34. Transitar de la realidad	219
Imagen 35. El tablero de la universidad	220
Imagen 36. Sube y baja universitario	223
Imagen 37. El reloj de decisiones	224
Imagen 38. Palacios	223
Imagen 39. Roci	229

Imagen 40. Lidia	234
Imagen 41. Laura	237
Imagen 42. Paco	241
Imagen 43. Caracterización de la trayectoria formativa ICE-UABJO	245
Imagen 44. Estudiantes de octavo semestre en el foro de devolución	261
Imagen 45. Mapa del ISIA	262
Imagen 46. Caracterización de una trayectoria formativa ISIA	263
Imagen 47. El caracol	265
Imagen 48. El camino de la confusión	266
Imagen 49. Somos un árbol	269
Imagen 50. El reloj de arena	270
Imagen 51. Los caminos del ISIA	273
Imagen 52. Goqui Xu	275
Imagen 53. Anatu	278
Imagen 54. Yutzil	282
Imagen 55. Moli	285
Imagen 56. Yara	289

Índice de Siglas y Abreviaturas

Abreviatura	Significado
AC	Asociación Civil
ADS	Administración para el Desarrollo Sustentable
AL	América Latina
AMC	Asociación Mexicana de Ciencias
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APPO	Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca
Aptdo.	Apartado
BIC	Bachillerato Integral Comunitario
BICAP	Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente
Cap.	Capítulo
CCL	Consejo Central de Lucha
CDMX	Ciudad de México
CDS	Comunicación para el Desarrollo Social
CEA-UIIA	Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Intercultural Ayuuk
CECAD	Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia
CEPPE	Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CGEMSySCyT	Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología
CGUTyP	Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas
CIEES	Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior
CIEFAD	Centro de Investigación Educativa, Formación y Actualización Docente
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
COEPES	Comisión Estatal para la Planeación de Educación Superior
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAGUA	Comisión Nacional del Agua
CONAPO	Consejo Nacional de Población y Vivienda
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C
COPLADE	Comité de Planeación para el Desarrollo
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CSEIIO	Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
CU	Ciudad Universitaria

DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGESU	Dirección General de Educación Superior Universitaria
DM	Data México
DMD	Diseño de Material Didáctico
DOF	Diario Oficial de la Federación
EB	Educación Básica
EIN	Licenciatura en Educación Intercultural
EMS	Educación Media Superior
ES	Educación Superior
FACITEC	Facultad de Ciencias Agrotecnológicas
IBERO	Universidad Iberoamericana
ICAEO	Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IEEPCO	Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca
IES	Instituciones de Educación Superior
IIE	Instituto de Investigaciones en Educación
IIES	Instituciones Interculturales de Educación Superior
IIESE	Instituciones Interculturales de Educación Superior creadas por organismos del Estado
IIESIA	Instituciones Interculturales de Educación Superior creadas por organizaciones Indígenas y/o Afrodescendientes
IIESOI	Instituciones Interculturales de Educación Superior creadas por Organismos Internacionales
IIESP	Instituciones Interculturales de Educación Superior creadas por instituciones y/o fundaciones Privadas
IISEO	Instituto de Investigación e Integración de Servicios del Estado de Oaxaca
IMCO	Instituto Mexicano para la Competitividad A.C.
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISIA	Instituto Superior Intercultural Ayuuk
ITO	Instituto Tecnológico de Oaxaca
ITVO	Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca
L1	Primera lengua/ Lengua materna
L2	Segunda lengua
LEI	Licenciatura en Educación Intercultural

LGE	Ley General de Educación
MCC	Método Comparativo Constante
MCP	Modelo de Competencias Profesionales
msnm	Metros sobre el nivel del mar
OCDE / OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAEIIES	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior
PAN	Partido Acción Nacional
PE	Programa de Estudios
PED	Plan Estatal de Desarrollo
PI	Pedagogía Intercultural
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PPT	Power Point
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRONABES	Programa de Nacional de Becas para la Educación Superior
PTEO	Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca
QVA	<i>Questionário de Vivências Acadêmicas</i> (Cuestionario de Vivencias Académicas)
RAE	Real Academia Española
RVOES	Reconocimientos de Valor Oficial de Estudios del tipo Superior
SADER	Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural
SE	Sistema Educativo
SEGOB	Secretaría de Gobernación
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SERMixe	Servicios del Pueblo Mixe
SeTi	Seminario de Titulación
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SUJ	Sistema Universitario Jesuita
SUNEO	Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca
TecNM	Tecnológico Nacional de México
TF	Teoría Fundamentada
TICs	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLR	Taller de Lectura y Redacción
TSU	Técnico Superior Universitario
UAAEI	Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas
UACO	Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca

UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UBBJ	Universidad para el Bienestar “Benito Juárez García”
UBJO	Universidad Benito Juárez de Oaxaca
UG	Universidad de Guanajuato
UI	Universidad Intercultural
UnADM	Universidad Abierta y a Distancia de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UP	Universidad del Pueblo
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
URSE	Universidad Regional del Sureste
UT	Universidad Tecnológica
UTVCO	Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

1. Introducción

Este trabajo de investigación consiste en un *estudio comparativo en caso*, que tiene como objetivo central relatar, analizar y comparar las *trayectorias formativas* de estudiantes² de procedencia indígena de dos instituciones en el estado de Oaxaca: la Licenciatura de Ciencias de la Educación, de la UABJO; y la Licenciatura en Educación Intercultural del ISIA. La comparación de las trayectorias tuvo por objeto identificar similitudes y discrepancias, que sirvieran para explicar de qué manera las universidades aportan a la *construcción/reconfiguración de las identidades* de los estudiantes universitarios indígenas oaxaqueños; así como recabar información útil para retroalimentar y enriquecer la *práctica educativa* en el nivel superior en *contextos de diversidad*.

Esta tesis se inscribe dentro del macroproyecto que lleva como título *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico/ Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana*; llevado a cabo en conjunto por investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Veracruzana en México, y la Universidad de Bath (University of Bath) en Inglaterra³.

Grosso modo, el proyecto estudia la huella que imprimen los diferentes tipos de universidades en los estudiantes indígenas en México y cómo la Educación Superior (ES) se vuelve relevante para los pueblos originarios. Las características de México lo convierten en un escenario ideal para este estudio, ya que presenta una variedad considerable de

² En la redacción de este documento se empleó el plural masculino para referirse tanto a mujeres como hombres, con la mera intención de evitar dobles, respetando a la vez las normas lingüísticas del español a las cuales estoy acostumbrada. No pretendo con ello invisibilizar a las mujeres, ya que me he propuesto trabajar en el uso de un lenguaje inclusivo que iré incorporando en lo posterior al trabajo.

³ La investigación es coordinada por Michael Donnelly, como co-investigadores: Hugh Lauder, Andrés Sandoval Hernández y Ana Cecilia Dinnerstein, de la Universidad de Bath; Gunther Dietz de la UV; y Judith Pérez Castro de la UNAM.

Instituciones de Educación Superior (IES), su población indígena es numerosa y diversa⁴, y comparte similitudes con otros países en América Latina y el mundo, que a su vez podrían nutrirse con los hallazgos de estas indagaciones.

Partiendo de estas bases, se desarrolla esta investigación, enfocada en el estudio y la comparación de las experiencias y vivencias de estudiantes indígenas de dos programas de licenciatura similares: la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y la Licenciatura en Educación Intercultural del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Ambas instituciones se localizan en Oaxaca, el estado con mayor número de pobladores originarios en México; y cómo es posible observar a partir de las denominaciones, se trata de una universidad convencional y una intercultural⁵, que se insertan en un contexto urbano, la capital oaxaqueña; y uno indígena, Jaltepec de Candayoc, en la Sierra Mixe o Norte.

El primer capítulo abre con una introducción general, seguida de mi lugar de enunciación y el reconocimiento de mis limitaciones; posteriormente se delinean los objetivos y las preguntas de investigación particulares, que facilitarán la comprensión de los capítulos posteriores. De igual manera, describo la problemática de estudio y cierro con un estado del conocimiento sobre las trayectorias, que sirve como punto de partida para un mejor entendimiento de este trabajo investigativo.

El segundo capítulo presenta una descripción de los contextos geográficos, institucionales y de los programas educativos, información que no puede pasar desapercibida en un estudio de esta naturaleza, pues amplía la comprensión de la información recabada,

⁴ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce la existencia de 68 grupos étnicos a lo largo del país.

⁵ Clasificación basada en la tipología de Daniel Mato (2018).

pero sobre todo de las revelaciones. En el caso particular de los contextos, integro una descripción densa, nutrida de las vivencias y percepciones de algunos colaboradores de esta investigación, para complementar mis impresiones y brindar al lector una idea más amplia de cómo se vive en cada institución.

A lo largo del tercer capítulo se discuten las características metodológicas, enfatizando en que la presente es una investigación cualitativa de corte etnográfico, nutrida mediante entrevistas (aplicadas a estudiantes y personas cercanas a ellos, docentes y directivos), observaciones participantes (efectuadas en aulas, áreas comunes y eventos culturales, académicos y deportivos), fotovoz, biogramas y foros intersaberes, que a su vez constituyen también productos de una amplia colaboración.

A partir de las estrategias descritas en la Ruta Metodológica, se obtuvo información valiosa de cada institución que se describe en el capítulo cuarto. En el cuarto capítulo se detalla cada institución, se describen las actividades realizadas en cada espacio como parte del trabajo de campo y a cada uno de mis colaboradores primarios, para luego presentar el armado de las trayectorias caracterizadas de cada institución. Este capítulo contiene, en su mayoría, datos empíricos, que fueron la base de la información que esbozo en el quinto capítulo.

El quinto y último capítulo es donde la teoría se contrasta con la realidad observada, manifestada en el campo, descrita y relatada por los propios actores. Los datos obtenidos durante cada momento, que fueron construidos y plasmados conforme a lo planteado por la Teoría Fundamentada (Trinidad et al, 2006), se enriquece con elementos teóricos y concentra las similitudes y diferencias encontradas en las trayectorias formativas de los estudiantes de ambas instituciones; se trata del capítulo comparativo, que introduce las conclusiones y cuestionamientos con los que se da cierre a esta investigación. Entre las más importantes, se

destaca la transformación identitaria que experimentan los estudiantes durante su trayectoria universitaria, destacando principalmente el proceso de arraigo que se desencadena a partir de las vivencias, aprendizajes, contactos, asignaturas y el pensamiento crítico y reflexivo que se propicia en las universidades.

1.1. Reconociendo subjetividades, implicaciones y límites

*Nada es más falso (..) que la máxima casi universalmente
aceptada en las ciencias sociales de que el investigador no
debe poner nada de sí mismo en su investigación.*
Pierre Bourdieu

Existen quienes afirman que, al hacer ciencia, el investigador debe distanciarse de su objeto de estudio, con lo que se piensa, se gana objetividad y, por ende, mayor validez. Esta ilusoria y positivista aseveración se ve desafiada porque un investigador o investigadora no inquiera sobre temas que no le interesan, o le resultan ajenos; por contrario, las indagaciones surgen de preocupaciones personales, que nacen de experiencias, lecturas, conversaciones, o necesidades; y en este sentido, la subjetividad estará presente. Reconocer que existe y que es parte del proceso, hace posible la reflexión sobre aspectos “como la corporalidad del investigador, sus emociones y el lugar que ocupa en el entramado de relaciones sociales y políticas de las que forma parte, evidenciándose que todo esto, en forma más o menos visible según el caso, está presente en la investigación” (Hadad, 2012; pp.1-2). Es por estas razones que considero importante hablar un poco sobre mí, mis experiencias y lo que me llevó a investigar sobre esta temática.

Nací en la capital oaxaqueña, pero he vivido gran parte de mi vida en Zimatlán de Álvarez -en zapoteco, *tierra de raíces*-, uno de los distritos pertenecientes a los Valles

Centrales. Zimatlán apenas rebasa los 20 mil habitantes (INEGI, 2020), y aunque es considerado un pueblo, es una zona semiurbana, que, por su proximidad y acceso a la capital, goza de buenas condiciones socioeconómicas. La mayoría de sus pobladores hablan castellano como única lengua, aunque solía ser una comunidad zapoteca, hoy esta lengua se habla solo en algunas agencias y rancherías. Los miércoles, que es el día de plaza, es posible observar personas hablantes del zapoteco que vienen a comercializar sus productos en la plaza, o sus animales en el baratillo⁶. En su mayoría, la comunidad se sostiene del comercio y de la producción agrícola. Somos también una de las poblaciones que celebra la guelaguetza en el mes de julio, y que aún conserva la convivencia y la compartencia como centro de la celebración. Soy oaxaqueña, zimateca, debido a que mis abuelos migraron de otros estados, yo nací aquí y me gusta sentirme oaxaqueña.

Salvo la universidad, mi recorrido escolar se dio en escuelas públicas dentro de la comunidad, con buenos profesores y con la fortuna de no tener carencias. Asistí al preescolar de mi barrio, a una cuadra de mi casa, y después a la primaria Justo Sierra, que en aquel entonces era la primaria más grande de la comunidad. Posteriormente, estudié en la secundaria técnica, y luego en el CBTis⁷ del pueblo. Hasta entonces, casi todo el recorrido lo hice con el mismo grupo de amigos, pues como normalmente sucede en las comunidades, las generaciones de estudiantes se conocen y acompañan durante la trayectoria escolar, por lo menos la básica. Ya en la universidad, me separé de casi todos mis amigos, ellos también continuaron sus estudios en distintas licenciaturas y universidades. Pese al distanciamiento y

⁶ Un baratillo es un mercado donde se comercializan exclusivamente animales vivos, en su mayoría ganado y demás animales domésticos y de crianza. Se divide por zonas: animales de trabajo, aves de traspatio, animales de engorda, leña y complementos para el trabajo agrícola (yugos, arados, sillas para montar, carretas, etc.). Este tipo de mercados son tradicionales en algunas comunidades del estado, donde prácticas como el regateo y la reventa son bastante comunes. A estos mercados acuden, incluso, compradores de estados vecinos.

⁷ Me refiero a la Escuela Secundaria Técnica 49 (EST 49) y al Centro de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios 248 (CBTis 248), ambos localizados en Zimatlán de Álvarez.

de las actividades que realizan, seguimos reuniéndonos con frecuencia, a veces vamos juntos a la feria del pueblo, que se celebra en enero.

Recuerdo que, al terminar la secundaria, mi madre quería que estudiara el bachillerato con enfermería en la capital, pero yo no me sentía lista para viajar todos los días sola, y tampoco me gustaba el área blanca. Pese a haber perdido muchas clases, no me arrepiento de mi decisión porque probablemente habría tenido que sufrir los pormenores causados por los constantes bloqueos y enfrentamientos en la ciudad. Era el año 2006, y el ciclo escolar empezó muy tarde, debido a los conflictos que el magisterio (la Sección XXII) y el estado mantenían, lo que ocasionó el cierre de las escuelas por poco más de dos meses. Cuando solucionaron las demandas, el regreso a clases fue paulatino; primero teníamos clases solo los lunes, después dos días por semana, y, casi al final del semestre, regresamos de tiempo completo. Algunos maestros todavía mostraban resistencia, y a pesar de estar “de vuelta” en las aulas, las clases que recibíamos eran muy pocas, situación que se mantuvo durante los tres años, pues algunos de los maestros cumplían cargos en comunidades aledañas y con frecuencia tenían que ausentarse. Esto ocasionó que la transición del bachillerato a la universidad fuera complicada para mí en muchos sentidos, y ahora que lo veo con una perspectiva distinta, la verdad es que no estaba lista para salir de mi pueblo sola, ni para tomar la decisión sobre “lo que quería ser en la vida”.

En aquellos años, no sabía qué quería estudiar, y como muchos otros amigos, me veía muy influenciada por lo que mis padres y mis hermanas me sugerían hacer. La universidad, de entrada, es la misma en la que mis hermanas estudiaron. Tuve también la opción de estudiar en Puebla, y vivir allá con una tía; sin embargo, tenía mucho miedo de dejar mi casa, además de no tener orientación sobre algún programa educativo que me interesara y por lo tanto, no pude solicitar ficha en ninguna otra universidad. Sentía que el tiempo pasaba rápido

y la presión de mi madre era cada vez mayor, recalcando siempre que, si no estudiaba “algo”, que buscara un trabajo y me olvidara de la escuela. Claro que esto no era lo que yo quería, pero tenía mucho miedo de expresar mis inseguridades.

Finalmente, y bajo la influencia de mis padres, opté por el programa de Arquitectura en la URSE, presenté mi examen y asistí a los cursos propedéuticos, hasta que me enteré de que en la tira de materias había algunas relacionadas con las matemáticas. En el bachillerato había tenido una muy mala experiencia con mi profesor de álgebra y cálculo, que había sido agresivo y me hostigaba⁸ constantemente diciéndome que no sabía nada y que mi futuro no estaba en la escuela; y por el antecedente de las bajas notas que tuve en sus materias y los problemas que esto me ocasionó en la casa, tuve miedo de reprobar o de no tener la capacidad de lograrlo. Este miedo tenía cara, mi madre; que siempre fue muy estricta y exigente con las calificaciones, y gran parte de ese miedo era lo que ella pudiera decir o hacer para castigarme.

La primera semana en la universidad sentía que el miedo me devoraba, y como no tenía amigos todavía, mataba el tiempo deambulando por los pasillos. Recuerdo que uno de esos días vi un stand con trípticos de los distintos programas educativos que ofertaba la institución. Era la primera vez que conocía esta información. Sabía, por supuesto, de las licenciaturas en Odontología y Psicología que mis hermanas habían estudiado; también de algunas otras como Derecho y Medicina, pero nada que me interesara. Encontré ahí el tríptico de la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas, que de inmediato me entusiasmó. De forma casi autodidacta, y a través de canciones y películas, había aprendido inglés y se me facilitaba aprender la gramática; además de que había materias relacionadas con el arte, el cine y la

⁸ Este profesor tenía antecedentes de hostigamiento con otros estudiantes. Le gustaba mofarse y violentarnos verbalmente frente al grupo, humillándonos y haciéndonos sentir inferiores. En una ocasión, un estudiante fue expulsado por esperarlo y golpearlo afuera de la institución, y desde mi conocimiento, el profesor nunca fue sancionado.

literatura que me hicieron elegirla. En mi cabeza, pensaba que, además, iba a ser “más fácil” y no tendría problemas con mi madre por las bajas notas, ni las matemáticas.

Enfrentar a mis padres con esta decisión no fue sencillo. Mi madre se molestó mucho por mi falta de seguridad y “estabilidad”, además de que pensaba que esa nueva carrera no tenía ningún sentido y que no iba a encontrar trabajo al terminar. Mi padre, por otro lado, apoyó mi decisión incondicionalmente, y mi madre, muy molesta, dijo que, a partir de entonces, no contara con ella para nada, ni para trámites ni para apoyo económico. Lo cumplió. Debo apuntar que con esto no busco retratar a mi madre como una mala persona, sino todo lo contrario, pues creo que su firmeza y su deseo de que mis hermanos y yo fuéramos personas responsables, con educación y valores, en ocasiones iba en contra de su amor, y eso habla mucho de su fortaleza. En resumen, toda la carrera la costó mi padre, pero de cualquier manera tenía que informar a ambos sobre mi progreso y mis notas, como siempre lo había hecho hasta entonces. A excepción de esa etapa, mi madre siempre ha estado presente en mi vida y me apoya incondicionalmente.

El primer semestre de universidad me fue bastante mal, estuve a poco de reprobando dos asignaturas porque había contenidos que no entendía bien y también perdí el derecho a examen ordinario por inasistencias a la primera clase. El horario de clases era de 7:00 a.m. a 3:00 p.m., sin recesos ni pausas, y eso me hacía sentir cansada y con hambre todo el día. En el bachillerato, fuimos una generación experimental en la que se dejaron de aplicar exámenes, se redujo nuestro horario de clases: iniciábamos después de las 8:00 a.m. y terminábamos antes de las 2:00 p.m.; por lo que la universidad marcó un gran contraste en mis hábitos. La URSE es una universidad estatal privada que se localiza en la capital oaxaqueña, a donde tenía que desplazarme diariamente en transporte público, normalmente en autobús, pues en calidad de estudiante recibía un descuento de 50% en el pasaje. El recorrido toma alrededor

de una hora, dependiendo del tráfico y a veces, de los bloqueos. Esto significaba empezar el día a las 4:45 a.m., para desayunar y salir de casa antes de las 6:00 a.m., y así poder llegar a tiempo a la primera clase. Poco a poco fui encontrando mi lugar, y algunas estrategias para llegar temprano, comer entre clases y cumplir con mis tareas. A partir del segundo año conté con una beca del 50% en la colegiatura, que otorgaba el IEEPO a estudiantes universitarios de bajos recursos, provenientes de comunidades rurales o indígenas. Esto fue un respiro para mi padre, y para mí un compromiso mayor con mi formación universitaria, pues debía mantener un promedio mayor a 8.5. Concluí esta etapa muy feliz, disfruté mucho de todo lo que aprendí, de los lazos de amistad que formé y que hasta ahora mantengo, y con la convicción de que la docencia era mi vocación. No obstante, creo que haber estudiado no hubiera sido una mala idea, pues disfruto mucho del diseño y el dibujo, y, en general, lamento mucho no haber confiado en mí.

En la universidad conocí gente de muchos lugares, la mayoría de mis docentes eran extranjeros, y fue también ahí donde tuve el primer contacto cercano con amigas y amigos de procedencia indígena de otras regiones de Oaxaca. Ahora me resulta interesante saber por qué estos amigos nunca hablaban sobre sus orígenes, dificultades, problemas, sentimientos; quizás el ambiente los acallaba o quizás, como yo, eran *privilegiados*. A todos nos fascinaban las culturas y lenguas extranjeras, poco se hablaba de las lenguas originarias del estado, y los compañeros que hablaban, generalmente comunicándose con sus familiares por teléfono, eran motivo de burlas o risas entre los demás compañeros. Aunque puedo decir que no fui parte de esos actos, la verdad es que al igual que ellos, tampoco tenía interés en conocer o informarme sobre la condición de sus lenguas o sus propias trayectorias de vida.

Algunos años más tarde, aprendí y me volví consciente de la problemática educativa que se vive en las comunidades indígenas cuando comencé a trabajar como maestra por

primera vez en una institución pública. Fue en el 2013 que me inicié en la docencia impartiendo clases de inglés en una universidad muy cercana a mi pueblo, la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca (UTVCO), ubicada en San Pablo Huixtepec. Como todo recién egresado, me encontraba ansiosa y entusiasmada con mi nuevo y primer empleo. Lista y dispuesta a dar lo mejor de mí para que los jóvenes disfrutaran y aprendieran el idioma, me dediqué a la planeación y organización de mis clases, pero por desgracia, los resultados no fueron los esperados. La mayoría de los jóvenes mostraban desinterés y algunos, incluso, rechazo. Las calificaciones eran bajas y en ocasiones reprobatorias. En ese entonces desconocía muchas aristas de la universidad y de los estudiantes, pero sobre todo de la propia educación. Con el paso del tiempo, me enteré por algunos colegas que la mayoría de los jóvenes eran procedentes de *pueblos originarios* aledaños a la zona, varios de ellos hablantes de lenguas indígenas y portadores de carencias económicas.⁹

Detecté que la asignatura que impartía no era prioridad para ellos, y para la gran mayoría era la primera vez que tenían contacto con el idioma. La asignatura de inglés en estos planes de estudios está diseñada para estudiantes que tienen un dominio del idioma intermedio, pues se da por sentado que ya han cursado como mínimo seis años (tres en secundaria y tres en bachillerato), y que para este punto conocen bien las bases de la lengua. Esto dista mucho de la realidad, puesto que la mayoría de los estudiantes provenientes de

⁹ Es importante señalar que, de acuerdo con las estadísticas, en Oaxaca las zonas con los índices más altos de marginación social son predominantemente indígenas (CONAPO, 2016). La orografía del Estado y las dificultades de acceso han provocado que las condiciones la economía de estas poblaciones sea baja. La marginación social se mide mediante cuatro indicadores principales: 1) educación, 2) vivienda, 3) distribución de la población e 4) ingresos monetarios. A principios de 1990, CONAPO definió a la marginación como un proceso “estructural en relación al desarrollo socioeconómico alcanzado por nuestro país” (CONAPO y CONAGUA, 1993), que dificulta el desarrollo de todos los grupos sociales, lo cual repercute además en la estructura productiva y se expresa en desigualdades territoriales (CONAPO, 2016). En el Capítulo 3 desarrollaré con amplitud esta cuestión, que resulta esencial para entender la caracterización de la población que ocupa en el estudio.

comunidades rurales nunca tuvieron profesores de inglés y, por ende, no recibieron clase alguna, o quizás sólo a través de videos. Una vez consciente de esto, empecé a acercarme y a *comunicarme* de una mejor manera con los estudiantes. Escuché *relatos e historias de vida* (Bolívar y Fernández, 2001) que terminaron por impactar la mía. Muchos de los estudiantes con los que trabajaba manifestaron estar en dicha escuela, entre varias razones, debido a que la zona era económica y de fácil acceso, la matriculación no era un problema por ser una escuela nueva que ofertaba varios programas¹⁰ y además, por ser pública, otorgaban becas. Pocos manifestaron estar estudiando lo que les gustaba o lo que hubieran querido. Al saber esto, me sentí consternada, porque pensé que yo -recordando mi experiencia-, no habría podido estudiar algo que no me gustara o interesara.

Con un poco más de orientación sobre mis intereses, al año siguiente realicé una estancia de investigación en la Universidad de Guanajuato (UG), como becaria de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) y por invitación de mi universidad. Ahí tuve la oportunidad de trabajar bajo la supervisión de la Doctora en Historia Cirila Cervera Delgado, quién fue un gran apoyo y guía para adentrarme en la investigación. La Doctora Cervera cuenta con una amplia trayectoria como historiadora de la educación en México, y sus líneas de investigación tienen que ver con la historia de la educación en su estado natal, Guanajuato, particularmente en lo concerniente a la educación de mujeres. Su vasta experiencia docente en diferentes niveles, su sensibilidad y empatía para con sus congéneres conforman a sus estudios de una verdadera experiencia humana para los lectores. A su lado, entrevisté a mujeres de la tercera edad, y entre las participantes se encontraba mi abuela materna, oriunda

¹⁰ En aquellos años la universidad ofertaba las ingenierías en Energías Renovables, Procesos Alimentarios, Desarrollo de Negocios y la licenciatura en Gastronomía. Todos ellos se dividían en dos: después de los dos primeros años se titulaban como Técnico Superior Universitario (TSU), y luego de los cuatro, como ingenieros o licenciados.

del estado de Guanajuato. La historia de mi abuela, además de impresionarme, me llevó a descubrir que, a pesar de los años, la situación educativa en el país no parecía mejorar, y llegué a encontrar muchas similitudes entre sus relatos y los de los estudiantes de la UTVCO. Entre los hallazgos más sobresalientes y, según las opiniones del resto de las participantes en la investigación, a pesar del paso del tiempo, en México la educación de mujeres sigue viéndose afectada por la economía, la marginación social y la ideología, resaltando ciertas actitudes machistas que perduran en la sociedad mexicana.

En septiembre de 2014, meses después de mi estancia en Guanajuato, inicié en Oaxaca mis estudios de maestría en la URSE. Me enrolé en el programa de Ciencias Educativas con Enfoque Universitario. Como proyecto de tesis, elegí “Mujeres indígenas universitarias de Oaxaca: perspectivas de vida y su relación con la educación superior”. Uno de los temas centrales discutidos en este trabajo fue el de la *interculturalidad*¹¹. En este estudio, realicé un análisis sobre la situación que viven las estudiantes indígenas oaxaqueñas dentro de las universidades ubicadas en zonas urbanas y suburbanas del Estado. Entre los temas más destacados de este trabajo se encuentran los de *proyecto de vida*, la universidad como oportunidad de superación, el proceso de adaptación al medio social y educativo, la *interculturalidad* en la educación y la contribución de las estudiantes a sus comunidades. Los hallazgos se presentaron divididos en tres temas principales:

- 1) las dificultades,

¹¹ Debo mencionar que, en aquel entonces, la definición que tenía de la interculturalidad se limitaba a lo deducido de su etimología, y el concepto que empleé en mi trabajo de tesis (Rivera-Olvera, 2018) era el de Machaca, Arispe y Jiménez (2006) que hace referencia a la “relación que establecen y mantienen -o mantuvieron- dos o más pueblos en un mismo contexto”. Percibía entonces a la interculturalidad como *funcional* (Dietz, 2007; p. 194), como el enfoque que facilitaría la inclusión y permanencia de los estudiantes indígenas que estudiaban en alguna IES localizada en un contexto urbano. Con el paso del tiempo, mi concepción se ha tornado más hacia la *interculturalidad crítica* (Walsh, 2009) y en un sentido más extenso, cuya definición desarrollaré en páginas posteriores.

- 2) la interculturalidad, y
- 3) las perspectivas de vida.

De todos estos, el más abundante resultó ser el de las dificultades, dentro de las que se encontraron aquellas de índole económica, de *accesibilidad*, lingüística y de adaptación principalmente. En las conclusiones de esta tesis (Rivera-Olvera, 2018) discutí acerca de la escasa *pertinencia* y la falta de *cobertura* de la oferta educativa pública del Estado, así como el trato *discriminatorio* que las estudiantes reciben dentro de los planteles¹². También abordé lo referente a las debilidades en la *capacitación* de los docentes y del personal que día a día tiene contacto con grupos *multiculturales*.¹³

Durante la realización de mi tesis, me acerqué nuevamente a la UTVCO buscando estudiantes que pudiera entrevistar. La ahora rectora, Nydia Delhi Mata Sánchez, me pidió que le apoyara impartiendo algún taller para un programa de *empoderamiento* de las estudiantes que estaban impulsando en aquel momento, llamado “CMujer”. Diseñé un taller de expresión oral y escrita para jóvenes provenientes de *comunidades originarias*, incluso dos estudiantes de intercambio procedentes de Haití, que tenían dificultades para entender y expresarse en castellano. Durante dos meses trabajé con un grupo de estudiantes hablantes de diferentes lenguas indígenas y de francés. En el taller estudiamos desde los elementos básicos del idioma español, hasta debates y composiciones complejas, como fue la creación de un ensayo argumentativo. Gracias a sus trabajos e intervenciones durante las sesiones, pude conocer sus puntos de vista, opiniones e ideas. Este contacto me dio material para enriquecer mi indagatoria y me permitió formar lazos con algunas estudiantes que me

¹² Schmelkes (2010 y 2018) ha definido cada una de estas *dimensiones*.

¹³ De acuerdo con Segura (2009), el término capacitación resulta operativo, para superar el reduccionismo y el carácter de racionalidad impreso en este concepto, en sus trabajos recientes (2018), propone el de *preparación integral de profesionales de la educación*.

ayudaron a visualizar el problema desde una perspectiva diferente, concediéndome, además, una entrevista.

De la revisión teórico conceptual y práctica derivada de la Tesis de Maestría se originaron interrogantes que fueron perfilando una nueva agenda de investigación, sensibilizándome al respecto de que, aun cuando las *asimetrías* se acentúan al tratarse de mujeres, no es privativa de estas.¹⁴

En tiempos recientes, tuve la oportunidad de tomar el Seminario Etnicidad liderado por Érica González-Apodaca, investigadora titular del CIESAS-Pacífico Sur, así como asistir a eventos como el Encuentro internacional: Experiencias en Educación Superior Intercultural, celebrado en este mismo lugar y al taller de Educación Intercultural llevado a cabo dentro del marco de las conferencias internacionales Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2019. Estos acercamientos, aunados a las lecturas de autores como Dietz y Mateos (2011), Mato (2016), Rojas-Cortés y González-Apodaca (2016), paulatinamente fueron propiciando un cambio en mi mentalidad y moldeado mi perspectiva en sentido amplio respecto a la interculturalidad.

Mirando en retrospectiva puedo reconocer que he sido afortunada, pero esto no me hace insensible ante las adversidades que otros viven, sobre todo si se trata de cuestiones que he visto resonar las vidas de mis seres queridos. Por eso siento que disfruto mucho de ser docente en universidades, y que siento necesario hacer algo para acompañar mejor a los estudiantes en esta etapa, que no es sencilla para ellos, ni para los docentes. Tengo la convicción de que es en el nivel universitario en el que la población estudiantil se vuelve más diversa, entre otras causas, por la falta de cobertura que provoca que muchos estudiantes se

¹⁴ En la literatura reciente se prefiere hacer uso de la noción *asimetrías*, cuya carga semántica resulta más prolija que la de *desigualdad*. Una de las investigadoras que emplea este término es Bermúdez-Urbina (2015).

trasladen a otros sitios, situación que se acentúa en contextos multiculturales como Oaxaca. Estar preparados para atender esta diversidad es una de las tareas indispensables del docente en esta época, en la que las reivindicaciones y la inclusión en sentidos múltiples constituyen demandas esenciales para la educación, para lo cual el profesorado representa uno de los factores más críticos (Fernández, 2013), que muchas veces carece de una formación pertinente, pero sobre todo de conciencia y sensibilidad. Es por estas razones que, con este estudio y mi participación al proyecto *Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana*, busco hallar elementos que aporten a mejorar la práctica docente, y con ello, las experiencias de los estudiantes indígenas en las universidades.

Estudiar “lo indígena” es un tema polémico en la academia, sobre todo para quienes no se auto adscriben como tales. Para mí, no resulta del todo apropiado decir que soy indígena. No lo soy, en el sentido (posiblemente esencialista) en el que no hablo una lengua indígena y mis prácticas culturales, como las de muchos otros, consisten en una mezcla de tradiciones de distintos lugares de México, ajenas al lugar en el que crecí. No obstante, tengo la certeza de que mi pasado indígena es fuerte, aunque dadas las condiciones de migración de mis abuelos ha sido complicado rastrear mis *raíces* familiares. Debo apuntar que mi intención tampoco es la de describir, clasificar o encasillar a los indígenas dentro de una representación; busco explicar cómo quienes se auto adscriben como tales, han enriquecido su sentir y pensarse a partir de las relaciones, experiencias y aprendizajes adquiridos a través de sus trayectorias universitarias. Apunto también a la sensibilización de los docentes, directivos y creadores de programas y planes de estudio universitarios que no toman en consideración las diversidades que se concentran en la universidad, y que continúan centrándose en la población urbana, monolingüe del castellano, con trayectoria escolar lineal y libre de carencias, que, aunque existen, no son únicos.

Es por las razones anteriores, que mi agenda y objetivo general apuntaron a relatar y analizar las *trayectorias de formación universitaria* de estudiantes de procedencia indígena de dos instituciones y dos programas educativos en el estado de Oaxaca: la Licenciatura de Ciencias de la Educación, de la UABJO y la Licenciatura en Educación Intercultural del ISIA; y contrastarlas para identificar similitudes y discrepancias, que sirvieron para explicar de qué manera las *identidades* de estos estudiantes universitarios se ven trastocadas en su paso por las universidades, así como recabar información útil para retroalimentar y enriquecer la *práctica educativa y docente* en el nivel superior.

Esta indagatoria se inscribe en la línea Educación intercultural/Estudios interculturales, se desprende y forma parte del programa *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico/ “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”*, financiado por el Consejo de Investigaciones Económicas y Sociales del Reino Unido. En conjunto, la Universidad de Bath en Inglaterra, la UNAM y la UV, sentaron las bases de esta investigación, que se nutrió de datos cualitativos para comparar las experiencias de estudiantes indígenas en distintas universidades mexicanas, teniendo como objetivo principal:

Informar políticas y prácticas sobre cómo los sistemas de educación superior pueden ser relevantes y significativos para los pueblos indígenas (Donnelly, Dietz y Pérez-Castro, 2020; p. 2).

De este objetivo, se derivaron una pregunta clave y tres subpreguntas de investigación:

¿Cómo influyen los diferentes tipos de universidades públicas en los pueblos indígenas?

- ¿Cuáles son las experiencias y los encuentros de los estudiantes indígenas mientras transitan a lo largo de diferentes tipos de IES en México?
- ¿Qué tan significativas y relevantes son las habilidades y conocimientos adquiridos en las diferentes IES para los pueblos indígenas?
- ¿Cómo influyen los diferentes tipos de IES en las identificaciones en dominios sociales clave de los pueblos indígenas (comunidades, grupos de pares, lugares de trabajo, etc.)? (Donnelly, Dietz y Pérez-Castro, 2020; p. 3)

Mi colaboración en este proyecto consistió en construir, sistematizar, analizar y comparar datos procedentes de tres cohortes de las dos universidades citadas, particularmente en lo tocante a la Licenciatura de Ciencias de la Educación (UABJO) y a la Licenciatura en Educación Intercultural (ISIA). Para el levantamiento de la información, profundicé en las *trayectorias formativas* de los estudiantes y egresados de cada institución. Esta información, un dato tras el análisis, permitió reflejar cómo estos dos tipos de universidades contribuyen a la formación identitaria, personal, profesional y laboral de los estudiantes indígenas, de manera individual, y en relación a sus comunidades de origen.

Colaborar en este equipo implicó adoptar algunas de las características metodológicas bajo las cuales se diseñó el macroproyecto, reportar hallazgos periódicamente y asistir a reuniones programadas por el grupo de trabajo. Compartimos también bibliografía, sin embargo, cada proyecto tiene inclinaciones características relacionadas a la población, las disciplinas, universidades, contextos y temáticas abordadas. Los resultados de este trabajo, y los de los que siguen realizando en diferentes estados de la República Mexicana, se

contrapondrán y después conformarán un documento que recopile los hallazgos más relevantes de cada zona.

Un logro personal, pero sobre todo un impulso en mi carrera como investigadora, ha sido el colaborar en un proyecto internacional para lograr resultados relevantes a nivel global. Los beneficios y el acompañamiento de los profesionales a cargo del proyecto representaron un sostén tanto para mi persona como para el trabajo que realizo. La colaboración estrecha con mi codirector de tesis, Gunther Dietz, quien a su vez es actor clave en el proyecto, hizo posible mantener el trabajo dentro de los parámetros que plantea el macroproyecto, permitiendo al mismo tiempo seguir mi propia agenda y centrarlo dentro de mis intereses en el tema.

Como ya he expresado en páginas anteriores, mi trayectoria como docente, el contacto con estudiantes, compañeros y colegas originarios de pueblos indígenas, mi experiencia como habitante de una comunidad y estudiante universitaria de Oaxaca, hacen sensible este trabajo para mí. Aunque estos señalamientos pudieron haber ensombrecido mi juicio personal, asumí el compromiso de mantener una postura crítica, alejada del ego y sociocentrismo inherentes a mi condición humana, con la finalidad de reflejar lo más fielmente posible las experiencias, vivencias y sentipensares¹⁵ de mis colaboradores, cuyas *voces* son el cimiento de este trabajo de investigación. Intenté mantener mi compromiso ético con mis colaboradores y sus diversas formas de expresión, replicando mi intención de

¹⁵ Una de las definiciones del término “sentipensar” se le atribuye a Saturnino de la Torre (2001), y hace referencia a la armonía que se logra entre los pensamientos y los sentimientos, a cómo el aprendizaje puede tener mayor impacto cuando existe la emoción. En las ciencias sociales, se habla mucho más de la concepción del *hombre sentipensante* de Orlando Fals Borda, que combina “la razón y el amor, el cuerpo y el corazón” (Moncayo, 2009: p. 10), es a esta última a la que hago referencia cuando hablo de los sentipensares, a la confluencia del sentimiento y el pensamiento, como resultado de las interacciones con otras personas y/en otros contextos.

presentar los resultados con claridad, amplitud y lógica, mostrándome sensible a la diversidad de ideas, perspectivas y entendimiento que encontré, aunque se opusieran a las mías.

Sin más preámbulo, en el siguiente apartado describo los objetivos y preguntas centrales y particulares de este trabajo investigativo.

1.2. Objetivos y preguntas de investigación

El principal interés de este trabajo de investigación consiste en analizar cómo los estudiantes indígenas del ISIA y la UABJO han modificado sus autopercepciones y cómo su identidad indígena se ha visto trastocada a partir de las experiencias, relaciones y aprendizajes adquiridos durante sus trayectorias universitarias; tanto dentro de las instituciones como en el contexto en que están inmersos. El insumo esencial fueron los relatos y narrativas de los estudiantes; por lo que, a partir de las experiencias contadas por los estudiantes de ambas instituciones, esta investigación de tesis doctoral se enfocó en:

Analizar las trayectorias de formación universitaria de los estudiantes indígenas de la Licenciatura en Educación Intercultural (ISIA) y de la Licenciatura de Ciencias de la Educación (UABJO); para identificar elementos o factores que influyen en la (re)configuración y/o fortalecimiento de sus identidades.

Para alcanzar este objetivo, se delinearon cuatro objetivos específicos, que apuntan a:

- Explicar cómo los estudiantes han cambiado sus autopercepciones durante el trayecto universitario.
- Identificar los factores que detonan cambios en las identidades de estos estudiantes.
- Contrastar las vivencias de los estudiantes de ambas universidades para identificar similitudes y discrepancias.

- Aproximarse a los aprendizajes más significativos que adquirieron durante esta etapa.
- Valorar la trascendencia de estas universidades en las trayectorias y la formación personal y profesional de los estudiantes.

Acorde con la formulación de los objetivos arriba expuestos, se configura la pregunta de investigación principal:

¿Qué elementos o factores de las trayectorias de formación universitaria influyen en la (re)configuración o fortalecimiento de las identidades de estos estudiantes indígenas?

Asimismo, las interrogantes particulares que apoyarán la indagación son:

- ¿Cómo se caracterizan y distinguen las trayectorias formativas de estudiantes indígenas que se encuentran cursando la Licenciatura de Ciencias de la Educación (UABJO) y de la Licenciatura en Educación Intercultural (ISIA)?
- ¿Cómo han cambiado las autopercepciones de los estudiantes durante su paso por la universidad?
- ¿De qué manera el entorno y las relaciones interpersonales han generado cambios en los estudiantes?
- ¿Qué saberes-haceres, capacidades y/o competencias desarrolladas por los universitarios indígenas en la trayectoria universitaria que han contribuido a su formación personal y profesional?
- ¿Qué similitudes y diferencias se observan en las trayectorias de los estudiantes de las dos universidades?
- ¿Cuál es la contribución de las universidades en este proceso?

Una vez plasmado lo anterior, se presenta a continuación un acercamiento a la problemática de estudio, que involucra temas relacionados a la educación indígena y las políticas que se han implementado con el fin de enmendar las condiciones que delinear las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas mexicanos. El apartado inicia con una breve reseña de algunos sucesos internacionales y cómo estos han dado pauta a la generación de políticas y programas nacionales, sirviendo para distintos propósitos. Se concluye con las interrogantes que guiaron este proceso investigativo, que gira en torno a las trayectorias de formación, y sus aportaciones a la (re)configuración de las identidades de los estudiantes indígenas.

1.3. Aproximación a la problemática de estudio

Históricamente la educación ha constituido un privilegio al que pocos hemos podido acceder. Los límites geográficos, la condición económica y las clases sociales se han presentado como barreras y requisitos para recibir algún tipo de educación formal. Estas condiciones se perciben con mayor claridad en países subdesarrollados, cuyas instituciones educativas tienden, lamentablemente, a acentuar éstas y otras diferencias entre los estudiantes (Vaizey, 1967; p. 166). Aquellos países con antecedentes de colonización y conquista suman, además, conflictos culturales y lingüísticos que desfavorecen mayoritariamente a los *pobladores originarios*. México y otros países latinoamericanos son ejemplos de cómo las instituciones, particularmente las de educación superior, “han privilegiado una política monocultural y monolingüe [...], promoviendo la asimilación e inequidad lingüística y cultural” (Cruz, 2016; p.245), por medio de planes de estudio y mecanismos didácticos basados en un imaginario de estudiante que poco o nada tiene que ver con algunas realidades. Se señala, sobre todo, a las IES dado que es el nivel educativo en el que la población escolar se diversifica más, y es

también, el que recientemente ha concentrado mayores esfuerzos para atender a la población indígena, cuyo grado promedio de escolaridad se encuentra en aumento con respecto a décadas anteriores.

En un intento por subsanar la deuda histórica que se tiene con los pueblos originarios, se han creado programas e instituciones para atender a este sector poblacional, en México, por ejemplo, podemos hablar de las Universidades Interculturales (UI), creadas en 2004, con las que se busca garantizar el acceso a una educación superior descentralizada y diversa en términos lingüísticos, étnicos y culturales (Mateos-Cortés y Dietz, 2016); el reciente proyecto de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ), creadas en julio de 2019, con las que se pretende aumentar la cobertura y combatir la exclusión educativa en zonas de marginación (CONEVAL, 2020); así como los distintos programas de apoyo académico (Rebolledo, 2005; Cruz, 2016) y becas para estudiantes indígenas, como PRONABES, y Jóvenes Escribiendo el Futuro, por citar algunos ejemplos.

Estas y otras iniciativas se originaron a partir de eventos internacionales cuyos objetivos apuntaban a generar cambios de declaratoria en *pro* de un sistema educativo más inclusivo y respetuoso con la diversidad en sus distintos niveles y modalidades. Podemos hablar del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989, en cuyo artículo 7 se plantea el mejoramiento de las condiciones educativas para los pueblos indígenas y tribales; al igual que la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007. De manera general, en los artículos 14, 15, 17 y 21 de este documento, se acentúa el derecho de los pobladores originarios a la educación en todos los niveles y modalidades, situada y en sus propios idiomas. Estos documentos jurídicos internacionales han servido de peldaño para la creación de políticas educativas públicas nacionales que buscan impactar y mejorar las condiciones

educativas y sociales¹⁶. Podemos citar, por ejemplo, el Acuerdo presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en 2001, que desembocó en la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), cuyo objetivo es el de garantizar la calidad educativa en las distintas modalidades y niveles, mediante la incorporación de un enfoque intercultural que favorezca a la diversidad étnica y lingüística del país. No obstante, el proyecto de “interculturalidad para todos” (Schmelkes, 2003) se encuentra en una etapa inicial, distante de los objetivos que se persiguen, y llama la atención que, a pesar de los múltiples tropiezos, los proyectos de educación intercultural actuales mantienen similitudes con los proyectos de educación indígena y rural implementados durante el siglo XIX (Calderón, 2018), con lo que puede reafirmarse que el proyecto educativo mexicano continúa siendo experimental.

La historia de la educación en México inició con estrategias que tenían como propósito esencial la *alfabetización* de la población¹⁷. La premisa era que todos los mexicanos fueran capaces de leer y escribir en castellano, pues la mayor parte de la población era de origen indígena y hablante de alguna lengua originaria, percibiendo a esta última como un obstáculo para la consolidación de un Estado Nación¹⁸. El proyecto educativo que buscaba llevar las escuelas a comunidades rurales e indígenas del país inició durante el siglo XIX (Vásquez, 1975), y continuó durante más de un siglo lanzando reformas y modelos para

¹⁶ En cada uno de estos casos, valdría la pena analizar de manera crítica las aplicaciones reales de estos *giros discursivos* (Deleuze, 1987). Trabajos como los de Mato (2016) y Segura (2016 y 2018) revelan severos desfases entre ambas cuestiones.

¹⁷ Nótese lo instrumental de nomenclaturas como las de alfabetización. Autores como Kalman (2004), a través de sus obras, han permitido alertar al respecto de la negación que existe por parte de los desarrolladores de las *prácticas sociales de lengua escrita* que estas personas ya efectúan como parte de sus intercambios cotidianos. Ejemplo de este tipo de acciones diseñadas e implementadas “desde arriba” forman parte de una agenda *colonizadora* (Quijano, 2000 y Castillo Guzmán, 2011).

¹⁸ Término superado desde abordajes críticos provenientes del pensamiento geopolítico, pero que continúa haciendo eco en los ideales educativos que se persiguen a nivel nacional.

educar y “civilizar” a la población indígena del país, imponiendo el castellano, capacitándolos para incrementar la producción agrícola, o bien para su incorporación al mercado laboral (Calderón, 2018; pp. 17-25), con lo que se les consideraría ciudadanos mexicanos.

Inicialmente, este objetivo práctico se percibió como un medio que conllevaba al cumplimiento de un doble propósito: la alfabetización y la evangelización. Durante varios años, fueron los religiosos quienes se encargaron de la enseñanza de los niños y jóvenes mexicanos. Posteriormente, la difusión de la educación incluyó estrategias operacionalizadas por “maestros misioneros, escuelas rurales o casas del pueblo, misiones culturales..., escuelas normales rurales e internados indígenas” (Calderón, 2018; p. 22), por citar algunos ejemplos. No obstante, el alcance de las acciones puestas en marcha fue insuficiente para atender a toda la población, y por contrario eran muy pocos los privilegiados. Aunque el alcance de la oferta aumentó relativamente en años siguientes, no se cubrió a la población en edad escolar, situación que aún persiste.

A través de los años, el Estado mexicano ha implementado diversas políticas y proyectos educativos que, en ocasiones, han tenido éxitos y en otras fracasos, pero que han oscilado siempre entre la separación, la segregación y la asimilación forzada, pues su incapacidad para encontrar métodos e implementar prácticas que favorezcan la inclusión¹⁹ han llevado a la creación de programas especiales y políticas de acción afirmativa para atender a la población originaria, y aunque el problema de la cobertura se ha aminorado, la educación pertinente y de calidad continúa siendo una utopía.

¹⁹ El uso de este término no refiere únicamente a integrar, sino a una declaratoria coexistencia armónica.

El acceso a la educación y el alfabetismo tampoco han representado una solución a esta problemática, pues durante años se han implementado programas que han apuntado a la asimilación de una cultura nacional por medio de la exclusión y el desplazamiento gradual de las lenguas indígenas (Hamel et al. 2004, p. 86). Con el nacimiento de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, se lanzaron programas de enseñanza del castellano, primero en primaria y después en preescolar, con el propósito de que los estudiantes fueran alfabetizados completamente en esa lengua luego de dos o tres años de instrucción. Estos programas se enfocaban, primero, en la enseñanza oral del castellano, luego, en la repetición constante de modelos de conversación que terminaban por entorpecer la creatividad y la habilidad de improvisación de los aprendientes. Así, bajo esta lógica de *bilingüismo sustractivo*²⁰ (Lambert, 1974), estos programas faltaron a la promesa de la castellanización, desplazando consigo a las culturas originarias. Queda claro que “la adquisición plena de una segunda lengua, particularmente en condiciones de asimetría lingüística y marginación socioeconómica de los alumnos, constituye un proceso largo” (Hamel et al. 2004, p.86), que lejos de lograrse con algunos años de instrucción, ocasiona deficiencias en el aprendizaje y una crisis de identidad propiciada por la negación de la cultura propia.

Con respecto a los índices de analfabetismo actuales, el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021) asegura que durante los últimos 50 años, el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años se redujo de 25.8 % a 4.7 %; los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz presentan los niveles más bajos de escolaridad de México, y adicionalmente se reconoce que “su población no tiene garantía plena de derecho a la

²⁰ De acuerdo con los planteamientos de este autor, el bilingüismo sustractivo se presenta cuando la lengua materna (L1) del sujeto se presenta como un riesgo social para mantener la identidad de un grupo, entonces se busca que el estudiante transite hacia el aprendizaje de una segunda lengua (L2) para despojarse de su L1.

educación” (INEE, 2019), condición que se agudiza en pobladores originarios o hablantes de alguna lengua indígena. Se afirma también que éstos son el grupo con “menor probabilidad de asistir a la escuela y mayor probabilidad de ser *analfabetas*, con respecto al resto de la población” (INEE, UNICEF, 2018).²¹

Estas cifras reflejan las lastimeras condiciones de la Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS), proporcionando a su vez, un indicio de la gravedad del problema y la hasta ahora inconsistente habilidad del aparato gubernamental mexicano de garantizar el derecho a la educación. Todo esto se acentúa cuando se descubre que la *calidad educativa*, nombrada en el sexenio actual como *excelencia educativa*, en estados como los arriba citados, así como en zonas predominantemente indígenas y rurales es además endeble. Los afortunados que llegan a la universidad tienen dificultades que agudizan su condición en un contexto educativo poco relevante y preparado para atender a jóvenes con su perfil, que como apuntaba Cruz (2016; p. 245), viven en un reflejo de la innegable diglosia que ha instaurado jerarquías socioculturales, potenciando la discriminación hacia los indígenas en toda la sociedad mexicana.

Consecuentemente, las sendas recorridas por los estudiantes indígenas que consiguen llegar a la universidad han estado conformadas por experiencias positivas, pero también, hay que decirlo, mayormente adversas. Las carencias económicas y alimenticias son comunes, a esto se abona que durante años han estado expuestos a una educación de escasa pertinencia, en escuelas donde la precariedad y las carencias fungen como características principales, con docentes de formación diversa, algunos incluso en pleno proceso de preparación, en un Sistema Educativo (SE) que se ha encargado de desfigurar su *identidad indígena*. Hablamos

²¹ Relación saber-poder impresa en quién y desde dónde se decide quiénes son o no analfabetas dentro de un sistema.

de un proceso de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1999), en el que la escuela funciona como un mecanismo que transforma lo que se es, proyectando -casi- un estándar de lo que se debería ser, persiguiendo objetivos que se alejan de la realidad, formando sobre ideales de modernización y progreso que poco tienen que ver con los orígenes del estudiantado. Prueba de ello es la centralización de las decisiones operativas importantes que generan programas y modelos educativos comunes para todo el país, alejándolos de las particularidades de cada contexto, ignorando la vida cotidiana de los estudiantes, imponiendo horarios poco compatibles con las actividades productivas de las comunidades²², incrementando las barreras culturales y promoviendo el abandono de sus lenguas. A raíz de estas vivencias y dificultades, me planteo las siguientes interrogantes: ¿qué experiencias tienen estos estudiantes en las universidades a las que asisten?, ¿cómo se moldean sus identidades por estas experiencias y los aprendizajes que adquieren en este trayecto?, ¿qué repercusiones tienen en sus identidades? Es a partir de estos cuestionamientos que se derivan el objetivo y desarrollo de este estudio.

El foco se coloca en el nivel universitario dado que es donde, a través de la convivencia e interacción con otros ajenos a sus culturas, costumbres, ideología y valores, se encuentran, además del choque cultural, con un proceso que influirá de manera determinante en sus identidades e imaginarios de futuro. Adicionalmente, dada la variedad de IES en México, y sus diversas ofertas y perfiles de ingreso y egreso, se pretende observar cómo cada uno de estos factores influyen a los estudiantes en su paso por la universidad.

²² Este problema se potenció durante la pandemia, pues el progresivo retorno a las aulas contempló horarios poco pertinentes para los estudiantes, sus familias y las actividades que realizaban, disminuyendo la participación de los estudiantes, y en casos más severos, deserción escolar.

A modo de estado del arte, y para recalcar la relevancia de los estudios sobre las trayectorias, se presenta una revisión realizada sobre distintas producciones académicas con respecto al tema.

1.4. Estudiar las trayectorias, ¿por qué y para qué?²³

Los estudios sobre las *trayectorias académicas o escolares* constituyen un campo incipiente y de interés reciente en el ámbito de las Ciencias Sociales. La relevancia de su estudio es de la relación entre las experiencias de los estudiantes en las escuelas, y las causas de rendimiento académico, permanencia, rezago o abandono escolar; y para las instituciones, las trayectorias podrían dar pistas sobre la eficacia, alcance o incidencia de sus programas. En ambos casos, se espera que, a partir de los relatos de los estudiantes, se puedan diseñar estrategias que contribuyan a una mejora, tanto de las experiencias estudiantiles, como de la gestión de las instituciones.

De manera general, la trayectoria escolar puede definirse como el recorrido que realiza una persona en su proceso de formación académica (Hernández-Andrés, 2013; p. 70), que puede o no ser lineal. Hablar de trayectorias escolares implica, de cierta manera, hacer un recuento de las historias personales de cada estudiante en su paso por las distintas escuelas, para descubrir de qué manera estas experiencias han moldeado y guiado sus vidas. Este aspecto imposibilita su generalización, pero permite observar puntos en común que pudieran contribuir al cambio, supresión o implementación de prácticas académicas que favorezcan las condiciones educativas para los estudiantes en los distintos niveles.

²³ Algunos fragmentos de este apartado fueron tomados para el artículo “Trayectorias formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, que se encuentra en proceso de dictaminación en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

Estudiar las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas mexicanos resulta particularmente interesante, entre otras razones porque inicialmente, las dificultades de acceso a la educación han sido una constante; la lejanía de las comunidades, la precariedad que caracteriza a las instituciones educativas en zonas rurales e indígenas, la falta de recursos humanos y económicos, y la desatención, los ha colocado en situaciones de desigualdad y rezago social. Históricamente se les ha concebido como un “problema”, al que se le atribuyen *defectos* y características negativas que se han buscado atender por medio de la evangelización, la alfabetización, y la educación formal. Esta última ha tenido la característica de ser precaria, extraña y perjudicial para los pueblos originarios, además de representar una amenaza para sus lenguas y culturas. Adicionalmente, México es uno de los países pioneros en América Latina en integrar el *enfoque intercultural*²⁴ a la educación, destacando particularmente en el nivel superior con las denominadas UI. Como se anunció en páginas anteriores, este estudio se centra en las trayectorias formativas de estudiantes indígenas del estado de Oaxaca, especialmente de estudiantes de la UABJO y el ISIA; por lo que es importante hacer una revisión sobre los estudios y trabajos de investigación realizados sobre esta temática.

Con este propósito, se realizó la revisión de algunos documentos dedicados al estudio de las trayectorias escolares de estudiantes indígenas, y aunque el interés se centra en jóvenes mexicanos, se consideraron como referentes, las experiencias de otros países, especialmente aquellas relacionadas con la ES. Esta revisión contempla un total de 35 documentos, entre los que se identifican 26 artículos, dos tesis de grado, cuatro ponencias, un libro²⁵ y dos

²⁴ Cabe resaltar que, en el contexto latinoamericano, lo intercultural y lo indígena son temas comúnmente asociados, especialmente en lo que respecta a la educación.

²⁵ Este libro se titula *Trayectorias y Transiciones Educativas de los Estudiantes Mexicanos: Procesos, Rutas y Experiencias por el Sistema Educativo Nacional*, de López y Rodríguez (2022) y aunque no se habla

estados de la cuestión. El periodo temporal que se consideró parte del año 2000, hasta el 2022. Estos trabajos fueron seleccionados por abordar temáticas referentes a las trayectorias escolares, académicas y de formación. Entre los temas principales se identificaron aquellos que discuten la definición conceptual de trayectorias escolares, otros que consisten en estudios centrados en las trayectorias de estudiantes de ciertas instituciones, y los que proponen enfoques metodológicos para el estudio de las trayectorias.

De manera general, y como punto de partida, en *La Investigación sobre Trayectorias Académicas y Experiencias de Estudiantes en la Educación Superior Intercultural en México*, de Flor Marina Bermúdez-Urbina (2017); se esbozan 97 documentos publicados entre 2002 y 2015, concernientes al estudio de las trayectorias escolares de jóvenes indígenas y no indígenas, en su mayoría del sureste del país. Bermúdez-Urbina identifica la profesionalización e incursión de los docentes en el magisterio indígena, la creación de las UI y el arranque del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), como momentos clave en el estudio de las trayectorias, pues es a partir de ellos que surgen cambios importantes en la educación indígena que impactan en las experiencias de los jóvenes en su paso por las escuelas. La autora destaca los escritos de jóvenes indígenas, reflexiones individuales y colectivas, experiencias de y en instituciones educativas, apuntando también la falta de material que aborde temas como el racismo, el etnocentrismo, la homofobia, y la diversidad sexual dentro, pero sobre todo fuera de los espacios escolares.

A partir de los documentos citados en este estado del conocimiento, y la búsqueda realizada vía internet, se organizaron los documentos en dos tipos: los que definen las

específicamente de él en estos apartados, contiene información importante sobre trayectorias de estudiantes desde la secundaria hasta la inserción laboral, abordando temas como la desigualdad y el acceso a la universidad.

trayectorias o aportan datos para su concepción; y los que relatan experiencias particulares en la investigación de trayectorias. En este recuento se consideraron 13 de los 35 documentos revisados, cuyos puntos centrales se exponen a continuación.

1.4.1. Las trayectorias y sus concepciones

La trayectoria podría definirse como el “curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución” (RAE, 2021); es decir, que una trayectoria involucra un ente, un espacio y un periodo temporal. Con respecto a lo educativo, nos referimos al estudiante, la escuela (en sus distintos niveles), y el tiempo que toma al educando recorrerla desde que empieza hasta que concluye, o deserta. Dentro de las producciones de las Ciencias Sociales se emplean distintos términos para hablar de trayectorias, entre los que encontramos trayectoria escolar, trayectoria académica, trayectoria educativa, trayectoria formativa o trayectoria de formación. Aunque estos conceptos en ocasiones se empleen como sinónimos, no siempre refieren a los mismos procesos.

Las trayectorias escolares se centran en el recorrido de los estudiantes por las escuelas, las experiencias vividas y conocimientos adquiridos en el espacio escolar; a la educación formal que refiere a los niveles básico y medio. Algunas autoras (Zandomeni y Canale, 2010) prefieren referirse a *trayectorias educativas*, que involucran experiencias más amplias que no se limitan a las escuelas, incluyendo así los aprendizajes adquiridos mediante la educación no formal. En la etapa escolar, un estudiante puede tener aprendizajes y experiencias fuera de las instituciones; por eso, Oviedo (2014), prefiere hablar de trayectorias de formación, que involucran procesos de adquisición de conocimientos que se suscitan dentro y fuera de las escuelas, considerando que el proceso formativo de una persona no es

exclusivo de las instituciones. Lozano (2016), conceptualiza las trayectorias formativas como procesos formales o informales significativos para los estudiantes, trascendiendo en su formación académica y personal.

Mendoza-González (2017) en *Conceptualización de las “trayectorias escolares” como vectores*, ilustra el papel que juegan la educación, los estudiantes y el recorrido que éstos realizan por las instituciones, empleando la definición de trayectoria desde la Física Aplicada, que refiere a “línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento” (RAE, 2021). La autora describe un vector como una punta de flecha, cuyas tres propiedades principales son la magnitud, la dirección y el sentido. Como un vector, la educación da orientación y guía al estudiante, que acude a ella con un propósito o dirección; pero, durante el proceso, aparecen obstáculos que modifican el progreso de línea, que dejará de ser recta. Es así como la autora nos invita a dejar de ver las trayectorias como un proceso lineal, y por contrario, a considerar todos los factores que intervienen y modifican su transcurso, desde una *perspectiva multidimensional*. Asimismo, hace énfasis en las dos perspectivas de la Sociología de la Educación desde las cuales se estudian las trayectorias, recuperando a Bourdieu y Passeron (2001) con las *teorías de la reproducción social y de la elección racional*. Desde la primera, se señala a la escuela como reproductora de desigualdades sociales; y desde la última, se plantea la relación que existe entre la escuela y las posibilidades económicas de los estudiantes, sobre todo el cómo éstas condicionan su trayectoria escolar. La autora recupera también el planteamiento de Blanco (2014), de que las trayectorias no son estrictamente lineales ni simples, en especial en los casos de estudiantes que se reintegran a la escuela después algunos años, que superan por mucho la edad promedio del estudiantado, apuntando sobre todo la falta de políticas y programas que apoyen a estos estudiantes. Rescata también la postura de Greco (2015), que desde la

Psicología apunta que la interrupción de la trayectoria escolar no debería ser sinónimo de fracaso individual o de falta de capacidades, sino que, por contrario, debería verse como una oportunidad para observar puntos flacos, diversificar las prácticas y mejorar las condiciones educativas en general. Finalmente, recurre a los conceptos de Flavia Terigi de *trayectorias reales y teóricas*, a partir de las cuales establece la analogía entre las trayectorias escolares y los vectores, reafirmando que las trayectorias no deberían ser vistas como procesos estrictamente lineales.

Flavia Terigi es indudablemente una autora clave en lo que respecta a los estudios de trayectorias escolares en América Latina. Sus estudios son mayoritariamente centrados en Argentina, sobre la escuela secundaria²⁶, sin embargo; sus aportes permiten entender este fenómeno en otros niveles escolares. En el documento *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*, presentado en 2007 en el *III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*; la autora define los conceptos de trayectoria escolar teórica y real, particularmente interesantes y útiles para entender las experiencias individuales, pero también para identificar algunas contrariedades de los sistemas educativos. La trayectoria escolar teórica se proyecta desde el sistema educativo como el proceso lineal que sigue el estudiante desde su incursión a una edad estipulada, hasta la culminación del proceso educativo formal; siguiendo una cronología predeterminedada, avanzando anualmente de manera ininterrumpida y sin rezagos. En contraparte, encontramos las trayectorias reales, que la autora define apoyándose en datos estadísticos que demuestran que contrario al imaginario, los estudiantes no siempre inician o terminan la escuela a la misma edad. Durante el trayecto, las escuelas funcionan como filtros que determinan quiénes

²⁶ En Argentina, la escuela secundaria se cursa durante 7 años: de los 12 a los 19 años; lo que en México sería equivalente a la secundaria y bachillerato (Acosta, 2007).

se quedarán y quiénes no. Aquellos estudiantes que abandonan los estudios podrían regresar después de cierto tiempo, lo que representa un discontinuo en la trayectoria. Adicionalmente, Terigi menciona la *transición escolar*, o el cambio de un nivel educativo a otro, como un proceso que supone una etapa de duelo para los jóvenes en secundaria, pero que no es exclusivo de ella.

Abonando a los elementos que intervienen en el curso de las trayectorias, en *De la primaria a la universidad: Trayectorias de formación de jóvenes indígenas en universidades de México*, Oviedo (2014) identifica tres ámbitos principales involucrados en la construcción de trayectorias de formación de estudiantes indígenas, que son: las personas con quienes se relacionan (familia, amigos, maestros, compañeros, etc.), autores y lecturas (con las que tienen contacto sobre todo en nivel universitario) y, finalmente, los ambientes o contextos en los que se desenvuelven. Oviedo observa a partir de los resultados, que varios de los jóvenes son estudiantes de primera generación en la universidad, y que, sobre todo las mujeres, han alcanzado niveles de escolarización mayores a los de sus padres y madres. Se observó también que los estudiantes entrevistados tenían trayectorias escolares regulares, y varios de ellos señalaron casos de discriminación en las escuelas. Entre las conclusiones más relevantes del estudio, se encuentra la identificación de la accesibilidad a las instituciones educativas como una causa de migración, pero también un problema que condiciona la permanencia en las escuelas, aunado la condición económica.

A partir de esta revisión bibliográfica, y atendiendo a los objetivos de la investigación, se optó por hablar de *trayectorias formativas universitarias*; pues en paralelo con Lozano (2016), se pretende observar cómo los aprendizajes formales y no formales adquiridos en los contextos y de las relaciones que se entablan, han trascendido en la vida de los estudiantes, abonando a la reconfiguración de las identidades de los estudiantes. De este modo,

entenderemos por trayectoria formativa universitaria, el recorrido universitario, que involucra eventos, aprendizajes, relaciones, experiencias y vivencias acumuladas durante los años que haya tomado a un estudiante concluir la universidad, con los matices propios de cada contexto. Estas trayectorias de formación buscarán ser abordadas desde una perspectiva multidimensional, considerando que son distintos los factores que influyen y modifican las trayectorias, siendo la economía, la discriminación y la migración de los que más repercuten en ellas. Para tener una mejor aproximación al tema, a continuación, se relatan algunas de las experiencias sobre estudios de trayectorias que enriquecieron el abordaje metodológico esta indagación.

1.4.2 Algunos estudios sobre Trayectorias

Los estudios de las trayectorias pueden tener distintos enfoques, orientaciones y características, según el interés investigativo y la selección de los sujetos de estudio. Mariela Jiménez (2009) hace un recuento de las tendencias que existen en los estudios sobre trayectorias laborales, describiendo sus características, bondades y vicios principales. La autora identifica seis perspectivas: psicológica, sociológica, económica, educativa, y multidisciplinar; señalando que la configuración de estos estudios se verá orientada, sobre todo, por la población que se pretenda estudiar. Entre las orientaciones más comunes que se dan a estas investigaciones destacan: la profundización en las experiencias de los actores de interés (estudiantes, egresados, profesionistas, etc.), el ampliar el conocimiento de las causas de determinados fenómenos, la recolección de datos estadísticos, la valoración de instituciones o planes y programas de estudio, las condiciones de género, la inserción laboral, etc. Sin importar la perspectiva y orientación que tenga el estudio, existen consideraciones que deben contemplarse al elegir a los sujetos, de los cuales -quizás el más importante-, es

que deben tener algunos años en la trayectoria, dado que la mirada será siempre en retrospectiva.

Esta mirada al pasado aporta abundante información que, además de proporcionar un panorama casi general de la problemática estudiada, permite al investigador identificar conexiones y hacer comparaciones entre sus hallazgos, los actores o los contextos. Estos estudios también presentan ciertas desventajas, entre las que destaca la dificultad para controlar las variables que surgen, lo que a su vez podría entorpecer las interpretaciones que se hacen sobre ellas (Frassa, 2004). A pesar de este trance, que bien puede superarse estableciendo límites en la investigación, es importante resaltar que los estudios sobre trayectorias aportan perspectivas de lo que sucede en los niveles micro y macrosocial; es decir, pueden observarse comportamientos que orientan la toma de decisiones desde unidades sociales pequeñas (familias o grupos de amigos), pero también de cómo la estructura social encauza el comportamiento social, económico, educativo y laboral de los individuos (Jiménez, 2009; p. 8).

Dado que el insumo principal de este tipo de estudios son las experiencias y relatos de los sujetos, las estrategias metodológicas más empleadas son las entrevistas y los cuestionarios²⁷, aunque también existen trabajos recientes que han incorporado el método de las historias de vida. En *Trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la URACCAN recinto Bilwi*, Mercedes Tinoco Espinoza (2011), nos aproxima a las vivencias y puntos de vista de diez estudiantes indígenas y afrodescendientes, apoyada principalmente en la teoría sociológica, e integrando elementos de las teorías crítica, de la reproducción cultural, y del interaccionismo simbólico, articulados en un enfoque fenomenológico. La autora observa

²⁷ Las estrategias dependerán, por supuesto, del tipo de estudio que se esté realizando.

cómo los estudiantes construyen su propia trayectoria e identidad, a través de las interacciones y el contacto con otras culturas, cosmovisiones e idiomas. Es así como, a través de historias de vida, observaciones, y conversaciones con los estudiantes, Tinoco plantea que la lengua es el elemento con mayor relevancia e impacto afectivo en lo que respecta a los procesos de aprendizaje de estudiantes indígenas. Destaca también el rol de acompañamiento de los profesores, así como las interacciones positivas que se suscitan en esta institución y contexto multidiversos.

Otro trabajo que incursionó en las historias de vida y la autobiografía es el de Gloria Gracida Martínez (2012), quien relata su historia y las de otros dos estudiantes indígenas originarios de Oaxaca, en su recorrido por las escuelas -hasta la universidad-, en sus tesis de maestría "*Nuestras historias. La resiliencia en trayectorias escolares vulnerables: voces de estudiantes indígenas*". Este trabajo de tesis se apoya en los métodos biográficos; principalmente relato autobiográfico, historias de vida y entrevistas en profundidad; con los que pretende dar voz y visibilizar a los estudiantes indígenas que por años han pasado desapercibidos en las IES mexicanas. La autora señala que mediante estas experiencias se podría sensibilizar a la población estudiantil sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas, favoreciendo el respeto hacia sus culturas y su *integración*²⁸ en las instituciones, con los estudiantes no indígenas. Gracida rescata la teoría de la resiliencia, como una cualidad que desarrollan los estudiantes al enfrentarse con problemas y actitudes hostiles de otros, que a su vez fungen como motivadores que les impulsan a culminar sus estudios universitarios. La autora señala que hay trabajos realizados sobre el estudio de las

²⁸ *Integración* es el término que la autora utiliza en su texto, con el cual difiero, pues considero que, más allá de la integración, que conlleva en sí misma una relación de poder de un grupo societal que decide incorporar a otro, se debería avanzar hacia el reconocimiento y el respeto mutuo.

trayectorias, pero que la mayoría pretenden analizar estadísticas para mejorar los programas que ofertan las IES, o evaluar programas de apoyo y acompañamiento, como la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UAAEI), implementada por la ANUIES en 2001; propone migrar hacia el acercamiento a los estudiantes y la comprensión de sus experiencias.

Una investigación que conjunta datos estadísticos con narrativas, relatos sobre la biografía escolar y percepciones que algunos universitarios tienen sobre los docentes, es *Escolarización, Trayectoria Escolar y Condiciones de Profesionalización de Estudiantes Indígenas*, de Verónica Abigail Hernández-Andrés (2013). El artículo muestra los resultados preliminares una investigación sobre trayectorias escolares de 330 estudiantes indígenas de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, pertenecientes a ocho generaciones distintas. La autora bosqueja cómo ha sido la trayectoria escolar de estos jóvenes, cuyo recorrido ha estado plasmado de obstáculos y condiciones sistémicas que problematizan su proceso educativo. Los resultados develan algunos problemas del SEM que, si bien ya habían sido advertidos, no pueden dejar de citarse al hablar de trayectorias. Al inicio se habla de los problemas de cobertura y acceso en todos los niveles educativos, sobre todo en las comunidades más alejadas de las zonas urbanas; avanzar en la educación significa tener que migrar y alejarse del hogar. Aunque mayoritariamente las escuelas de educación básica en zonas indígenas siguen el Programa Bilingüe Intercultural, se destaca que los profesores no están lo suficientemente capacitados para atender a los estudiantes, pues muchos de ellos no hablan la misma lengua que los niños, por lo que no pueden impartir clases en su idioma natal, entorpeciendo así su proceso de aprendizaje inicial y violentando su derecho a recibir educación en sus propias lenguas. Se observa también que la mayoría de estos estudiantes

son la primera generación en sus familias en asistir a la universidad, y sus familiares, incluso, muestran distintos grados de analfabetismo.

Atendiendo a estas situaciones desfavorables, Bárbara Guevara (2017), buscó articular la educación con las condiciones de desigualdad que se viven en el contexto argentino, apoyada en los trabajos de Reygadas (2004, 2008). La autora afirma que, al estudiar las trayectorias escolares y las desigualdades, es posible tener una mirada más amplia que involucra las dimensiones individuales, institucionales, estructurales y las relaciones y cruces surgidas entre ellos. Guevara identifica tres enfoques desde los cuales se han estudiado las trayectorias, que son: 1) a partir de las definiciones de trayectorias teóricas y reales, en los que se enfoca la mirada en el sistema, distanciándola del individuo; 2) a partir de los estudios de trayectorias escolares y laborales, donde se pone en la mesa el rol que juegan las familias en las decisiones que toman los jóvenes con respecto a sus expectativas y proyectos de vida, privilegiando los niveles individuales y relacionales; y, 3) en los que se propone un análisis multidimensional (Briscoli, 2017) que perciba sobre todo los problemas que se suscitan dentro de las propias instituciones.

En esta misma línea, Zandomeni y Canale (2010) insisten en adoptar una visión sistémica que permita observar las complejidades e interacciones que se generan entre las instituciones, los contextos y los actores involucrados. En el documento *Las trayectorias académicas como objeto de investigación en instituciones de educación superior*, las autoras reconocen dos enfoques dados a estos estudios: el cuantitativo o descriptivo, y el cualitativo o explicativo. Dentro de las investigaciones descriptivas, reconoce aquellas que se centran en contabilizar el número de estudiantes que ingresan a una institución en comparación con el número de egresados, con el propósito de evaluar la *eficiencia terminal*; y, por otro lado, las que miden las *tasas de graduación y sus variables* (García de Fanelli, 2004), que además

de observar los números finales, también miden el progreso durante el trayecto universitario. En ambos casos, estos estudios permiten reconocer patrones y establecer tipologías que servirán para establecer estrategias preventivas para los fenómenos de rezago y abandono escolar. Este último resulta ser un fenómeno más complejo que debería estudiarse desde perspectivas institucionales, individuales y estructurales (Tinto, 1992). Por lo anterior, las autoras afirman que los estudios explicativos proporcionan una mirada más amplia de este fenómeno, sin desvalorizar a los descriptivos, dado que en ellos se consideran, además, factores ajenos a la institución que juegan papeles importantes en lo que respecta a los estudiantes, como la edad, el sexo, los roles de género, el nivel socioeconómico, etc. Las autoras concluyen indicando la importancia de generar estudios cuyas reflexiones sean más profundas y que conduzcan a entender los porqués de los fenómenos que conllevan al “*desgranamiento estudiantil*”.

Existen quienes afirman que el seguimiento oportuno de las trayectorias educativas universitarias, podría ser una estrategia efectiva para evitar la deserción y el abandono escolar. Tal es el caso de la investigación de Achondo-Aguilar et al. (2019), sobre estudiantes rarámuris de cuatro programas de ingeniería y una licenciatura de la Facultad de Ciencias Agrotecnológicas (FACITEC). El texto se titula *Trayectoria académica de rarámuris en educación superior. Caso: Facultad de Ciencias Agrotecnológicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua*, y trata sobre una investigación mixta, considerada estudio de caso, que consistió en entrevistas semiestructuradas aplicadas a 12 estudiantes inscritos en la UACH entre 2012 y 2017, complementadas con datos estadísticos y bibliográficos. El alcance del estudio fue descriptivo, y se consideraron cinco indicadores: ingreso (matrícula escolar), género (como constructo social y sus implicaciones), deserción, titulación y barreras para la permanencia y la titulación. En las conclusiones se señala la existencia de prejuicios por parte

de docentes y estudiantes no indígenas que obstaculizan el progreso de los estudiantes indígenas, ante lo cual se vuelve importante la implementación de políticas internas y programas de acción afirmativa. Se sostiene que, mediante el seguimiento adecuado de las trayectorias educativas universitarias de los jóvenes indígenas, se podría evitar reproducir desigualdades sociales dentro de las instituciones que afecten o trunquen el recorrido de estos estudiantes por la universidad. Los autores insisten en que las trayectorias deben estudiarse desde una visión sistémica, que involucre no solo a los sujetos o las instituciones, sino también a las relaciones que se suscitan entre ellos. Adoptar esta visión es imprescindible, puesto que las trayectorias no se construyen a partir de un elemento, sino que se nutren de distintos actores, redes e interacciones que cobran sentido al combinarse.

Casillas y Badillo (2015) recuentan los estudios sobre trayectorias universitarias, sobre todo incluidos en el libro *Trayectorias Escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. Señalan que, en su mayoría, estos estudios se han dedicado a observar sobre todo el desempeño escolar, las experiencias escolares, el consumo cultural de los estudiantes, y lo que ellos llaman “capital tecnológico”, que refiere a las posibilidades de adquisición de dispositivos electrónicos que apoyan las tareas estudiantiles (computadoras, teléfonos, etc.). Consideran que este capital, además de ser un elemento de distinción social, contribuye al desempeño académico de los estudiantes, por lo que suponen que, si se incrementa, será proporcional al rendimiento académico, al igual las experiencias de los estudiantes. Los autores recalcan la importancia de que las instituciones sistematicen y digitalicen los datos de los estudiantes para tener un mayor control sobre sus condiciones iniciales, progreso y posibles riesgos de abandono escolar; lo que también facilitará la tarea investigativa sobre esta temática. La propuesta metodológica de este ejemplar consiste en estudiar las condiciones académicas en tres momentos claves: el ingreso, el tránsito por la

universidad y el egreso. Al conocer las condiciones de ingreso de los estudiantes, podrá recabarse información sobre sus necesidades académicas; con el seguimiento a su recorrido por la universidad se puede tener un registro de su desempeño, así como identificar oportunamente posibles situaciones de riesgo. Las condiciones de egreso permiten reconocer las condiciones académicas en que los estudiantes concluyen sus estudios universitarios, valorando a la par la eficiencia terminal, de suma importancia para las IES. Los autores apuntan que sería importante hacer este tipo de estudios en otros niveles académicos, pero, en el caso de los estudios de trayectorias universitarias, la internacionalización y comparación de resultados podría ser enriquecedor.

Tras esta primera revisión fue posible observar que existe una mayor cantidad de estudios de corte cualitativo, en los que las estrategias metodológicas se enfocan en conocer las historias de vida de los sujetos de estudio. A excepción de la tesis de Gracida, no se encontraron más documentos que comparen las experiencias de estudiantes de distintas instituciones; se esbozan las experiencias que tienen en determinadas universidades, pero no desde una mirada comparativa. Con respecto a las investigaciones que abordan la temática de las identidades, Tinoco Espinoza (2011) la rescata en el sentido en que éstas se construyen a la par con la trayectoria escolar universitaria; mientras que Szulc (2015) sostiene que cuando se fortalece la identidad indígena de los estudiantes, el rendimiento académico mejora. Esta investigación coincide parcialmente con el posicionamiento de Tinoco Espinoza, pero considera el aporte de los contextos y las relaciones interpersonales que se generan durante la etapa universitaria, que abonan a la construcción, o bien, reconfiguración de las identidades; buscando a la par comparar las experiencias de los estudiantes de la UABJO y el ISIA.

Habiendo expuesto lo anterior, resulta indispensable describir los contextos en los cuales se enmarcó la investigación, me refiero tanto al espacio geográfico como a las propias instituciones. Es por ello que, en el capítulo siguiente se describen el estado de Oaxaca, las regiones de los Valles Centrales, la Sierra Norte, la ciudad de Oaxaca, Jaltepec de Candayoc y las instituciones UABJO e ISIA; esperando aportar detalles que conduzcan a los lectores a tener un mejor entendimiento de la problemática investigada en este avance de tesis.

2. Aproximación al contexto

Describir el contexto y sus pormenores resulta indispensable para tener una mayor comprensión de la problemática de estudio. Por eso este capítulo se delinea primero y de forma breve el SEM, luego el estado de Oaxaca, y en particular las regiones de los Valles Centrales y La Sierra Norte, y las comunidades que albergan a las dos instituciones en cuestión: la UABJO y el ISIA.

Esta breve explicación sobre el Sistema Educativo Mexicano resulta de vital importancia para quienes no estén familiarizados con la estructura educativa mexicana, teniendo presente que en esta investigación se habla también sobre trayectorias académicas que los propios estudiantes describieron, centrándolo finalmente en la etapa universitaria. Por otro lado, conocer sobre el estado de Oaxaca y las particularidades de cada región e institución educativa enriquecerá lo aportado por los estudiantes y lo registrado durante el trabajo de campo.

2.1. El Sistema Educativo Mexicano

Es la estructura o conjunto de normas, reglas, propósitos, principios y procedimientos que rigen a todos los centros educativos del país en sus diferentes niveles, tipos y modalidades. Esta configuración tiene sus cimientos en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación (1993), instrumentos legales que normatizan al sistema educativo e instauran los fundamentos de la educación nacional (SEP, 2018).

El artículo tercero establece que toda persona tiene derecho a recibir educación, y que el Estado (a través de sus gobiernos estatales y municipales) debe proporcionar educación

gratuita en los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la EB, ésta y la EMS son de carácter obligatorio (CPEUM, 2020). De acuerdo con los lineamientos del SEM, la educación ofrecida por el Estado debe ser laica, orientada por los resultados del progreso científico, guiada por el principio democrático, concebido como un sistema de vida orientado al mejoramiento económico, social y cultural. A manera de complemento, la Ley General de Educación (LGE) retoma y amplía lo abordado en el artículo tercero, enfatizando en la relevancia de la educación en la vida de las personas, por medio de la cual se buscará estimular la iniciativa de los educandos, su sentido de responsabilidad, de participación ciudadana, el amor a la patria, entre otros (SEP, 2018).

La LGE se promulgó en 1993, sustituyendo a lo que fuera la Ley Federal de Educación, y además de los explicitados líneas arriba, esta Ley también acredita a la SEP como la institución encargada de crear las condiciones necesarias para el cumplimiento de lo expuesto en las leyes y el SEM. De esta manera, la SEP se convierte en un organismo fundamental en lo que confiere a la educación mexicana. Entre sus múltiples funciones se encuentran las de:

- Estipular los planes y programas de estudio para la EB y las Escuelas Normales
- Establecer un calendario escolar aplicable para todo el país
- Elaborar, actualizar y distribuir los libros de texto gratuitos para la EB
- Verificar y autorizar el uso de libros de texto complementarios
- Tener un control de las instituciones educativas que conforman al SEM
- Realizar la planeación global del SEM, así como
- Evaluar y determinar lineamientos generales de evaluación. (SEP, 2018)

Tabla 1*Estructura del Sistema Educativo Mexicano*

Rango de edad	Nivel	Grados (años)	Modalidades	Objetivo	
EB	3-5* años	Preescolar	3	-General -Indígena -Cursos comunitarios	Desarrollar la creatividad, afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, estimular su curiosidad y efectuar el trabajo en grupo.
	6-12* años	Primaria	6	-General -Indígena -Cursos comunitarios	Desarrollo de habilidades intelectuales, hábitos de estudio, así como el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información.
	13-15* años	Secundaria	3	-General -Técnica -Telesecundaria -Abierta - Para trabajadores	Contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que acabaron la educación primaria, fortaleciendo los contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que solo la escuela puede ofrecer.
EMS	15-18*años	Bachillerato	3	-General (preparatoria abierta o EMS a distancia) -Tecnológico -Profesional técnica	Preparar a los estudiantes para continuar estudios superiores mediante educación formativa e integral en la que se le brinda al educando una preparación básica general, con conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, junto con metodologías de investigación y dominio del lenguaje.

Nota: * Los rangos de edad son relativos, se plasman desde el imaginario de una trayectoria escolar teórica. Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida en *La estructura del Sistema Educativo Mexicano* (SEP, 2018).

Para sintetizar la información descrita anteriormente, en la Tabla 1 se muestra la estructura del SEM en lo que respecta a la EB y MS, así como sus modalidades y el desarrollo que se espera de los educandos en cada nivel. En promedio, y hablando de una trayectoria escolar lineal, un estudiante en México debe cursar al menos 15 años de EB y EMS antes de poder enrolarse en alguna universidad. Cabe señalar que bajo la modalidad *Indígena* existen también subdivisiones a las que no se hace alusión dado que son diferentes según la entidad. Lo referente al nivel superior no ha sido incluido en la Tabla 1, puesto que los años en que un estudiante cursa la universidad son diferentes según los programas académicos y las IES. El promedio general es de cuatro años, pero existen programas de cinco años, y recientemente de tres años y medio; en el siguiente subapartado se habla en específico del nivel superior.

2.1.1. Educación superior en México

México se caracteriza por tener un SE complejo, especialmente en lo referente a la ES, pues es uno de los países en AL que presenta mayor diversificación en cuanto a los tipos de IES que alberga. De acuerdo con información oficial de la SEP (2018), la ES en México se conforma por cuatro tipos de instituciones: Universidades, Institutos Tecnológicos, Escuelas Normales y Universidades Tecnológicas; y sus

funciones primordiales [...] refieren a la formación de las personas en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la docencia, la investigación; también, a la extensión de los beneficios de la educación y la cultura al conjunto de la sociedad, con el propósito de impulsar el progreso integral de la nación (SEP, 2018, p.14).

Por medio de la formación profesional se busca responder a las necesidades sociales, así como impulsar las actividades productivas que conduzcan al desarrollo del país, por lo que se puede afirmar, que la sociedad y la universidad son entes interdependientes.

Existen estudios que reportan un notable incremento en el número de IES en México, se pasó de 385 instituciones en 1970, a 7000 en el ciclo escolar 2016-2017 (OECD, 2019, p.9). Sin embargo, la pandemia por COVID-19, así como su prolongación por casi dos años, ocasionó que muchas instituciones educativas privadas desaparecieran debido a la pérdida de estudiantes. Según datos actuales, 5,794 IES en el país se encontraban activas durante el ciclo escolar 2020-2021 (INEGI, 2021); pero durante la pandemia, cerca del 42% de las instituciones privadas del país (en los distintos niveles), sucumbieron al perder a más del 40% de sus estudiantes (Garduño, 2021). Con respecto a la matrícula, en comparación con otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México tiene la proporción más baja de adultos de entre 25 y 64 años con algún título universitario, con un porcentaje de 23%, –siendo 37% el promedio- (OECD, 2019; p.9). El porcentaje está muy por debajo del promedio internacional, y el aumento de IES no es sinónimo de mayor cobertura, pues hay otros factores que impiden a los estudiantes continuar o terminar sus estudios universitarios.

Entre otras causas, la cobertura ha sido uno de los principales impedimentos para que los estudiantes se matriculen en alguna universidad. Éstas en su mayoría se localizan en zonas urbanas o semiurbanas, lo que representa, además de movilización, el pago de cuotas de inscripción y útiles escolares; gastos personales, de vivienda, comida, transporte, etc. En condiciones como estas se observa que la diferencia de oportunidades disminuye considerablemente en zonas de marginación y pobreza extrema, dado que los bajos ingresos económicos no permiten a las familias solventar dichas subvenciones.

A manera de mitigar esta problemática, el gobierno mexicano impulsó la creación de universidades estratégicamente ubicadas en zonas indígenas, rurales y semiurbanas, encontramos como ejemplos a las Universidades Tecnológicas (UTs), las UIs y más

recientemente las UBBJs. Cabe apuntar también que existen iniciativas “desde abajo”, es decir, desde las propias comunidades o actores sociales locales buscan ampliar la oferta educativa y las posibilidades de acceso de los estudiantes indígenas.

Las UTs, cuya oferta educativa consta de licenciaturas, ingenierías y programas de Técnico Superior Universitario (TSU) enfocados en los sectores productivo, ambiental y agroindustrial, se han distribuido en zonas semiurbanas. Hacia el año 2000 se habían instalado ya alrededor de 42 planteles a lo largo del país y a la fecha, hay un registro aproximado de 106 UTs ubicadas en 26 estados. Este modelo educativo se inspiró en los “Instituts Universitaires de Technologie” franceses, y los “Community Colleges” norteamericanos (Arenas, 2007). Las UTs buscan estrechar lazos con empresas y empresarios para que sus estudiantes realicen estancias, con el propósito de facilitar su inserción al ámbito laboral. Entre los programas de becas a los que tienen acceso sus estudiantes, figura mayoritariamente el Programa de Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES).

Con respecto a las UIs, la primera se apertura en 2003, destinada –pero no exclusivamente- a la atención del sector indígena. Este modelo de universidad es una iniciativa del Estado, y “constituye un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” (Mateos-Cortés y Dietz, 2016; p.684). Básicamente, se pretende facilitar el acceso de los estudiantes indígenas a la universidad, procurando que la escuela se adapte al contexto y necesidades específicas de sus estudiantes, a través de gestiones que articulan a los gobiernos nacional y estatal. Actualmente existen once UIs con reconocimiento de la SEP (Lloyd, 2019), que fueron instauradas en regiones indígenas, con el propósito de favorecer el acceso a la ES, sin que ello represente gastos excesivos para las familias. De

manera general, “su oferta educativa es de 36 licenciaturas, seis maestrías y cuatro doctorados con cuatro ejes de trabajo: Lengua y cultura, Disciplinar, Vinculación Comunitaria y Sociocultural y Axiológico”²⁹. Cada una de estas universidades es diferente, dado que los programas educativos han sido creados con base en las necesidades específicas de la zona en la que se encuentran, pero todas ellas forman parte del Modelo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), cuyo propósito principal apunta al fortalecimiento las lenguas y los saberes regionales, a través de programas educativos alternativos (Salmerón Castro, 2019). Adicional a este modelo de universidad, Dietz y Mateos (2019), han identificado otros dos tipos de UI: uno, que surge dentro del seno de una universidad convencional, pública y autónoma, con el propósito de fortalecer y trabajar la diversidad cultural desde la investigación, la docencia y la vinculación, como es el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); y el tercer tipo, consiste en UI que se crean, promueven y financian por agentes sociales que buscan mejorar las oportunidades y la oferta educativa para los estudiantes indígenas, así como salvaguardar los derechos de las comunidades originarias y fomentar las lenguas y saberes locales.

Por otro lado, las UBBJs, son las de más reciente creación en el país, y al igual que las UIs, iniciativa el Estado. La propuesta pretende facilitar el acceso a la universidad, sobre todo a los que viven en zonas rurales, indígenas y de alta marginación. En este sentido, los planteles se ubicaron en lugares que contaran con población menor a los 50,000 habitantes y presentaran altos índices de marginación, violencia, pobreza y migración. En marzo de 2019, se iniciaron labores en 51 de los 100 planteles que se abrieron en ese año. A la fecha

²⁹ Información recuperada del sitio oficial: <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabias-que-existen-universidades-interculturales>, consultado el 17 de mayo de 2020.

existen alrededor de 146 planteles en todo México; con once planteles, Oaxaca es el estado que encabeza la lista (González et al., 2021).

Si bien estos modelos de universidades han tenido impacto en las regiones en que fueron erigidas, lo que a primera impresión pareciera positivo; un análisis más profundo nos lleva a calificarlas como otro de los intentos asistencialistas y separatistas de relativo éxito que se han destinado para atender a los sectores más vulnerables.

Aunque asistir a la universidad pareciera ser sinónimo de ascenso social o un medio seguro para la obtención de un empleo, las estadísticas muestran que el porcentaje de egresados empleados es de 80.7%³⁰ (OECD, 2019; p.10), lo que significa que hay también un número considerable de egresados en busca de empleos acordes con su perfil. De acuerdo con datos más recientes, más de la mitad de los jóvenes profesionistas (51.9%) laboran en la informalidad³¹; y, pese a que se ha evidenciado también que los profesionistas sí pueden obtener un mejor salario, la diferencia salarial entre un titulado y una persona sin formación profesional no dista mucho (IMCO, 2022)³², lo que podría traducirse en una desmotivación más para los jóvenes estudiantes.

Con respecto a las disciplinas con mayor demanda y número de egresados, encontramos que las licenciaturas en Derecho y Administración de Empresas alcanzan un 35.1% del total; ingeniería, industria y construcción un 24.4%; las relacionadas con la salud, un 10.1%; y finalmente, Ciencias Naturales, Matemáticas, Estadística y Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) apenas un 3.1% (OECD, 2019; p.19). Se observa

³⁰ El mismo estudio confirma que este porcentaje también se encuentra por debajo del promedio de los países de la OCDE, que alcanza un 84.1%.

³¹ De acuerdo con Camberos y Bracamontes (2021), los empleados que laboran en la informalidad no perciben las prestaciones legales conforme a la ley, y/o tampoco han recibido contratos laborales; estas situaciones se observan tanto en empresas formales como no formales.

³² En “El panorama educativo y laboral de los jóvenes en México”, publicado en 2022, la IMCO afirma que por cada 100 pesos que percibe un profesionista (con licenciatura), un trabajador con escolaridad mínima recibe 78.

también un claro desfase entre la oferta educativa y las necesidades del campo laboral. Al respecto, la OCDE (2019) afirma que

México carece de una visión estratégica para la educación superior, y en la actualidad no dispone de mecanismos de dirección eficaces para [...] este sistema [...], por lo que respecta a la calidad y la diversidad de los programas y los niveles ofertados. No existe ningún enfoque estratégico para mejorar la relevancia de la educación superior para el mercado laboral, al tiempo que los estudiantes, las instituciones de educación superior y los empleadores en gran parte desconocen la importancia de este tema (p. 13).

La misma organización señala que “México no cuenta con un marco legal común que regule de forma integral el sistema de educación superior” (p.13), lo que nubla los procesos y procedimientos bajo los cuales se coordinan las actividades y operaciones de las IES en el país. Es así como hemos logrado tener un amplio abanico de IES, cuya tipología se describe en el siguiente apartado.

2.1.2. Tipología de Instituciones de Educación Superior en México

Presentar una lista de las IES en México no es trabajo sencillo, dado que la variedad es extensa y los datos son tan diversos que dificultan la presentación de una tipología única y “oficial”. A partir de algunos documentos consultados, presento algunas de las tipologías más relevantes, obtenidas por Instituciones importantes en lo que respecta a la ES.

Como se citó en párrafos anteriores y como clasificación mayor, conforme a la información presentada en el documento *La estructura del Sistema Educativo Mexicano* por la SEP (2018), se registran cuatro tipos de instituciones:

- Universidades
- Institutos Tecnológicos
- Escuelas Normales
- Universidades Tecnológicas

En las UTs se ofertan los niveles de TSU o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Esta clasificación se reduce mucho si se compara con las otras clasificaciones, parece, incluso, simplista dada la variedad y cantidad de IES mexicanas.

Por otro lado, a través del portal oficial del Gobierno de México³³ se presenta una clasificación de 12 tipos de instituciones:

1. Universidades Públicas Federales
2. Universidades Públicas Estatales
3. Universidades Tecnológicas
4. Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario
5. Institutos Tecnológicos
6. Universidades Politécnicas
7. Universidad Pedagógica Nacional
8. Universidad Abierta y a Distancia de México
9. Universidades Interculturales
10. Escuelas Normales Públicas
11. Centros Públicos de Investigación
12. Otras Instituciones Públicas³⁴

³³ Ver más en <https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/>

³⁴ La lista de instituciones pertenecientes a esta categoría es amplia, y se indica que, debido a la poca información que se despliega sobre cada una, es imposible clasificarlas dentro de alguna otra categoría. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/otras_ies.html

La ANUIES es un organismo relevante en lo que respecta a la ES en México, por lo que su consulta resultó ineludible. Se trata de una asociación no gubernamental, de carácter plural, que confedera a las principales IES que busquen la mejora constante en los ámbitos de la docencia, la investigación, la cultura y los servicios. Actualmente se tiene un registro de 211 IES asociadas (ANUIES, 2023)³⁵, a partir de las cuales se reconocen 6 subsistemas:

- Subsistema de universidades públicas
- Subsistema de educación tecnológica
- Subsistema de universidades tecnológicas
- Subsistema de instituciones particulares
- Subsistema de educación normal
- Subsistema de otras instituciones

Finalmente, la OCDE (2019) presentó en el informe “Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral”, un registro de 13 subsistemas:

1. Universidades públicas estatales
2. Universidades públicas federales
3. Institutos tecnológicos federales
4. Institutos tecnológicos descentralizados
5. Universidades tecnológicas
6. Universidades politécnicas
7. Escuelas de formación docente (públicas)

³⁵ Información recuperada del sitio web oficial, consultada el 8 de mayo de 2023: <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es/mision-vision-y-objetivos-estrategicos#:~:text=Actualmente%20la%20ANUIES%20est%C3%A1%20conformada,son%20p%C3%BAbl icas%20y%2030%20particulares.>

8. Universidades públicas estatales con apoyo solidario
9. Universidades interculturales
10. Centros públicos de investigación
11. Otras instituciones públicas de educación superior
12. Universidades particulares
13. Escuelas de formación docente (privadas)

De acuerdo con esta organización, las principales diferencias residen en las estructuras internas de gobernanza, los sistemas de financiamiento y la injerencia que tiene el Estado sobre ellas. Las universidades federales y estatales se sostienen del financiamiento público y un porcentaje proveniente del gobierno, estas instituciones son autónomas. Los otros siete subsistemas son organismos gubernamentales descentralizados regidos por la SEP (OCDE, 2019; p.9). A su vez, la SEP regula a otros organismos que se encargan de coordinar a los subsistemas, entre estos organismos se encuentran:

- La Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTyP).
- Tecnológico Nacional de México (TecNM); que regula a los tecnológicos centralizados y descentralizados.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); a cargo de las instituciones públicas de formación docente.
- Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que además de regular la EB, también vigila a las UIs.

Asimismo, se reconocen tres órganos descentralizados de la SEP, y que operan fuera de los subsistemas anteriormente citados, se tratan del IPN, la UPN y la Universidad Abierta

y a Distancia de México (UnADM). Bajo el subsistema de Centros Públicos de Investigación, se ubican el CONACyT, el IPN, la UNAM y algunos gobiernos estatales (OCDE, 2019; p.13). Como puede notarse, existen variaciones con respecto de una fuente a otra; sin embargo, se trabajará en el desarrollo de una clasificación que involucre la información más relevante de cada una.

Luego de la revisión, considero que la lista más puntual es la desplegada por la SEP en la página oficial del Gobierno de México, pues su clasificación es la más amplia y precisa, de acuerdo con los diferentes tipos de universidad. Daniel Mato (2008), clasifica a las IES en dos grandes tipos: a) *las interculturales*, que se caracterizan por haber sido creadas con el propósito específico de atender a la población estudiantil indígena y afrodescendiente; y b) *las ces*, que podrían integrar a todos los diferentes tipos de instituciones que no fueron creadas con este propósito y que, para “incluir” a este perfil de estudiantes otorga becas o cupos específicos para ellos. En lo que respecta a las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), este autor identifica cuatro subtipos, que se diferencian principalmente por la forma en que fueron creadas:

1. **IIESIA** (Instituciones Interculturales de Educación Superior creadas por organizaciones Indígenas y/o Afrodescendientes).
2. **IIESP** (Instituciones Interculturales de Educación Superior creadas por instituciones y/o fundaciones privadas).
3. **IIESE** (Instituciones Interculturales de Educación Superior creadas por organismos del Estado).
4. **IIESOI** (Instituciones Interculturales de Educación Superior creadas por Organismos Internacionales). (Mato, 2009; pp. 13-14)

Adicionalmente, en México encontramos también la subclasificación de UI propuesta por Dietz y Mateos (2019), descrita en páginas anteriores. En lo posterior, y para simplificar las referencias, emplearé los términos propuestos por Mato (2009) para referirme a las dos IES en cuestión, que serán descritas ampliamente a continuación.

2.2. Oaxaca: un mosaico de culturas

Oaxaca se localiza al suroeste de México y es el quinto estado con mayor extensión territorial del país. Colinda al norte con los estados de Veracruz y Puebla, al este con Chiapas, al sur con el Océano Pacífico y al oeste con el estado de Guerrero. Consta de 30 distritos, 570 municipios y se divide en ocho regiones: la Mixteca, la Cañada, el Papaloapan, los Valles Centrales, la Costa, el Istmo, la Sierra Norte y la Sierra Sur. Oaxaca posee una gran diversidad étnica, cultural y lingüística, y un territorio biodiversamente abundante. Adicionalmente, la presencia de 16 pueblos indígenas de los 68 reconocidos en la Constitución lo posicionan como el estado con mayor número de pobladores originarios y hacen de él un verdadero mosaico cultural³⁶. A lo largo y ancho del estado, coexisten mixtecos, zapotecos, mixes, mazatecos, triquis, chatinos, chinantecos, huaves, amuzgos, nahuas, zoques, chontales, tzotziles, afromexicanos y mestizos.

Debido a su compleja orografía, se registran diferentes tipos de clima en las distintas regiones, entre los que encontramos templado, cálido, semicálidos, tropicales y frío en las montañas. El verano se caracteriza por las lluvias, y durante los inviernos la temperatura disminuye, sobre todo en las regiones de la Sierra Norte y Sur. La agronomía es una de las

³⁶ De acuerdo con el último censo (INEGI, 2020), Oaxaca registra el mayor porcentaje de hablantes de lengua indígena mayores a 3 años de edad, 31.2%. Cabe resaltar que, en este rubro, para el INEGI la identificación de los pobladores originarios responde al dominio de alguna lengua, por lo que estos números suprimirían a quienes se autoadscriben como indígenas, pero no dominan alguna de las habilidades básicas.

principales actividades de los oaxaqueños que, acorde a las condiciones climáticas, en cada región siembran distintos productos entre los que encontramos: frijol, maíz, ajonjolí, agave, papaya, y piña, por citar algunos ejemplos. Además de la agricultura, el comercio y los servicios son las actividades de mayor productividad en el estado.

La región de Oaxaca que concentra al mayor número de lengua-hablantes es la Sierra Norte (Ver Mapa 2), donde 7 de cada 10 personas dominan alguna lengua indígena, entre las que predominan el zapoteco, el mixteco y el mixe. En contraparte se encuentran los Valles Centrales, donde solo 2 de cada 10 habitantes reportan hablar alguna lengua indígena (Castillo-Cisneros, 2018). En esta región donde se localiza la capital oaxaqueña, es un lugar donde confluyen personas de todas las regiones.

Mapa 1

Oaxaca y sus 8 regiones



Fuente: Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México, con modificaciones propias.

En el último censo, se reportó que la población total del estado alcanza los 4,132,148 habitantes, de los cuales alrededor de un 30% es considerado indígena, principalmente por

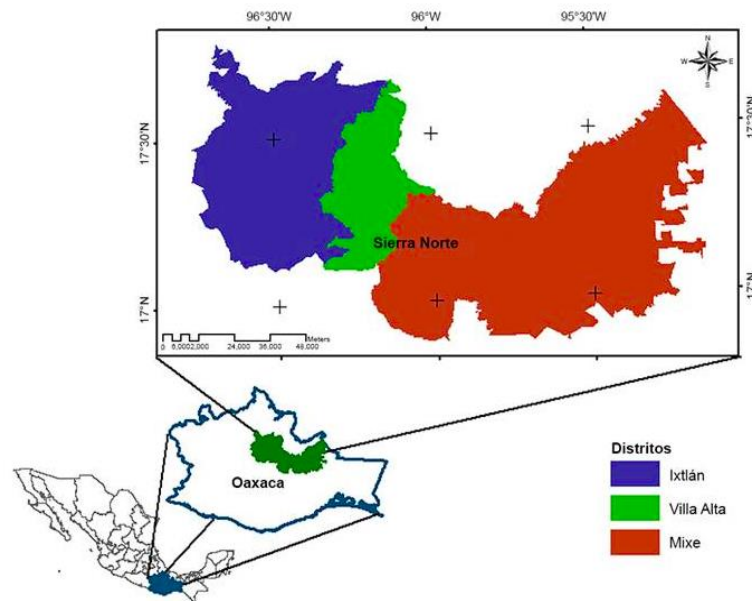
dominar alguna lengua originaria (INEGI, 2020); sin embargo, el número de personas que se auto adscriben es de 120 mil aproximadamente (INEGI, 2020).

Las formas culturales están impregnadas incluso en la organización político-administrativa del estado. De los 570 municipios, 418 se rigen por sistemas normativos internos o sistemas normativos indígenas, es decir, que las autoridades se eligen “mediante diversos procedimientos de participación directa en asambleas comunitarias conocido también como procedimiento de elección por usos y costumbres” (CNDH, 2018; p.7). Los gobernantes de estos municipios no son representantes de partido político alguno, sino que son miembros de la población votados por otros pobladores. En la mayoría de las ocasiones, son cargos poco o no remunerados, ya que prestar *el servicio* se considera una obligación y un honor, y quien no participa con la comunidad, puede perder sus derechos como miembro de esta. Esta forma de organización según el *derecho consuetudinario* fue reconocida en la Constitución Política de México en 1995, y reforzada en 2001, estableciendo que “los pueblos indígenas tienen derecho de libre determinación para elegir a sus autoridades de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales” (IEEPCO, 2016; s/p).

En estos municipios la asamblea comunitaria representa la máxima autoridad y aunque los usos y costumbres han sido muy criticados por las modificaciones a merced de quien se encuentra al mando y la desigualdad hacia ciertos miembros, siguen siendo sistemas dominantes entre los pueblos originarios oaxaqueños.

Mapa 2

La Sierra Norte de Oaxaca y sus distritos (Ixtlán, Villa Alta y Mixe)



Fuente: Suárez et al., 2018.

Oaxaca, como muchos otros estados mexicanos, es mayormente católico. Los feligreses católicos abarcan un 75.5% de la población total, el porcentaje restante se divide entre otras 16 religiones presentes en el estado: entre los cuatro grupos con mayor presencia se encuentran los Protestantes, los Cristiano Evangélicos, y los Testigos de Jehová (INEGI, 2021). La mayoría de las festividades se encuentran ligadas a eventos católicos, como son las fiestas patronales en honor a santos y vírgenes, las mayordomías y festividades de la Semana Santa. En algunas comunidades se han logrado amalgamar las prácticas católicas con algunos rituales ancestrales, entre los que se incluyen los agradecimientos y devoluciones a la tierra, a los astros, la entrada de las estaciones, entre otros. Un claro ejemplo de esta combinación es la fiesta patronal de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, que combina la celebración a la Virgen de la Asunción con rituales de agradecimiento a la tierra en el cerro Cempoaltépetl.

Según datos de la CONEVAL (2021), los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero son los estados más marginados del país, pues han mantenido los índices de pobreza más altos en el país por más de dos décadas. Según el último censo, de los 15 municipios con mayor porcentaje de población en situación de pobreza, ocho pertenecen a Oaxaca, seis a Chiapas y uno a Guerrero. San Simón Zahuatlán, municipio perteneciente a la mixteca oaxaqueña, encabeza esta lista con un porcentaje de 99.6%. En cuanto a la distribución de la población, alrededor de un 51 % habita en zonas rurales y un 49 % en zonas urbanas (INEGI, 2020), lo que guarda una relación estrecha con el número de personas en condiciones de pobreza extrema (23.3 %), y moderada (43.1 %), ya que más rural es la zona, mayor es el índice de pobreza. Debido a las condiciones de pobreza y la baja economía del estado, Oaxaca es también uno de los estados con mayor número de expulsión de personas tanto nacional como internacionalmente.

La migración es un tema de mucha relevancia en el estado. Existen municipios cuya economía se sostiene principalmente de las remesas que envían los migrantes residentes en la Unión Americana, como es el caso de San Juan Quiahije Juquila, que ocupa el primer lugar a nivel nacional de migración a los Estados Unidos (Fundación BBVA Bancomer A.C., CONAPO, SEGOB, 2018). De cada 100 oaxaqueños que emigraron al extranjero durante el 2020, 93 lo hicieron a la unión americana, para reunirse con sus familiares o para buscar empleos (INEGI, 2020). Entre las otras actividades económicas importantes, la agricultura, la ganadería, la silvicultura, la pesca, la construcción, el comercio, la administración pública y el turismo.

Aterrizando el panorama al ámbito educativo, encontramos que el promedio de escolaridad a nivel estatal es de 8.1 años, lo que equivale a poco más del segundo año de secundaria. Este a su vez, se encuentra todavía por debajo del nivel nacional, que alcanza un

9.7, equivalente a secundaria concluida o un poco más. En cuanto a los niveles educativos, se reportó que de cada 100 habitantes de 15 años y más, 57 personas han concluido sus estudios básicos; en contraparte al nivel superior que apenas alcanzan 14 de cada 100 (INEGI, 2020). Oaxaca es el segundo estado con mayor rezago educativo nacional, y para los estudiantes indígenas estamos con las primeras generaciones que pueden asistir a la universidad. A continuación, se describe la región de los Valles Centrales, donde están la capital oaxaqueña y la UABJO.

2.2.1. Los Valles Centrales de Oaxaca

La región de los Valles Centrales de Oaxaca, o simplemente los Valles, se localiza en el centro del estado. Es en esta región donde se ubica la capital, por ende, la zona más poblada y en la que se concentran los movimientos artísticos y eventos culturales más emblemáticos del estado, como la Guelaguetza.

El nombre en plural hace referencia a los tres valles que componen la región: al sur, el Valle Grande o Valle de Ocotlán-Zimatlán-Zaachila; al oeste el Valle de Tlacolula y al noroeste el Valle de Etna (Ver Mapa 3). Estos valles se encuentran rodeados por el Nudo Mixteco, la Sierra Norte y la Sierra Sur (cuyos nombres derivan de la centralidad que ocupa esta región por albergar a la capital). La región se compone de siete distritos: Centro, Ocotlán, Zimatlán, Zaachila, Etna, Ejutla y Tlacolula; estos a su vez comprenden 121 municipios y 1,280 localidades. El 40.9% de la población de esta región habita en ciudades y un 33.2% en zonas urbanas-rurales. A pesar de que la población se concentra mayormente en zonas

urbanas, la población indígena es predominante, y entre los grupos más representados se encuentran los zapotecos, mixtecos y ayuuk o mixes (COPLADE, 2017) ³⁷.

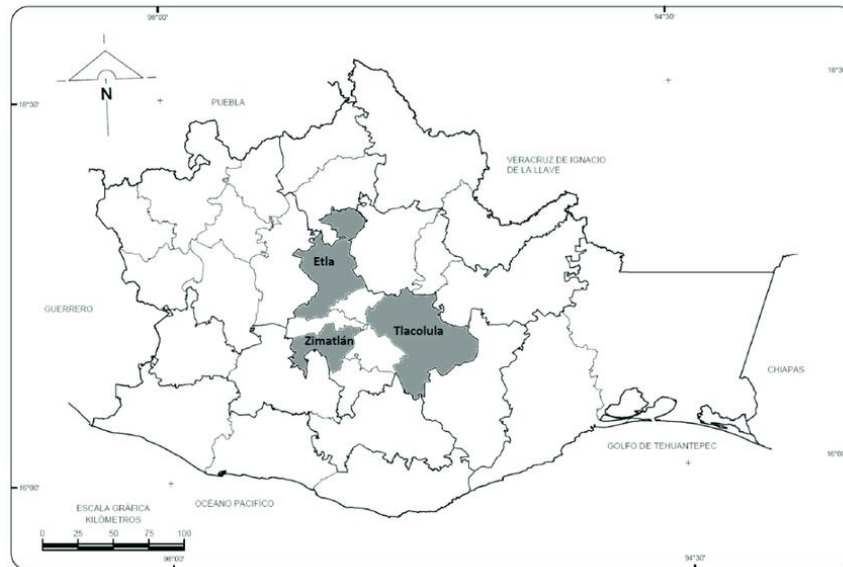
Originalmente, la región de los Valles Centrales estuvo habitada por zapotecos, siendo Monte Albán su máxima metrópoli; años más tarde y debido a diversos enfrentamientos, se vio influenciada por la cultura mixteca y tiempo después por los mexicas. Actualmente, la población originaria de la región ha disminuido mucho por la urbanización y sus múltiples efectos; pero la población zapoteca alcanza aún el 50.7 % de la población total, y los mixtecos un 17.9% (INEGI, 2020b). También se puede destacar la presencia de personas de todas las regiones que van a la ciudad buscando mejores oportunidades laborales, educativas y de vivienda, por lo que se puede afirmar que la migración es un fenómeno de alto impacto en esta zona.

La lengua originaria más representativa de los Valles es el zapoteco. Aunque como se mencionó líneas arriba, los zapotecos se vieron absorbidos por la urbanización, ocasionando que el número de hablantes de esta lengua disminuyera progresivamente. No obstante, la lengua zapoteca continúa siendo una de las más habladas en todo el estado: se habla en la región del Istmo, el Papaloapan, la Sierra Norte y la Sierra Sur. Se calcula que tan solo en la región de los Valles Centrales hay alrededor de 18 variantes de esta lengua, y para facilitar su clasificación se han agrupado en tres regiones que presentan variantes similares con otras poblaciones: Tlacolula de Matamoros, San Pablo Villa de Mitla y Zimatlán de Álvarez.

³⁷ Este informe está disponible en <http://www.coplade.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2017/04/DR-Valles-Centrales-24marzo17.pdf>

El clima de la región es seco y semiseco. La temporada de lluvias comienza en junio y se extiende hasta agosto, abarcando casi el verano; en invierno no llueve. El tipo de clima y suelo favorecen a la agricultura, una de las actividades productivas de mayor tradición.

Mapa 3
Los Valles Centrales de Oaxaca



Fuente: Chávez-Cortés, 2012.

Entre los productos agrícolas de mayor producción en esta zona se encuentran el maíz (84%), el frijol (7%), y el agave (5%) (SADER, 2017). La agricultura y las actividades forestales son comunes en las zonas rurales de los Valles, aun cuando los trabajadores agropecuarios conforman apenas un 9.9% (INEGI, 2015). La región depende también del comercio y los servicios, del ingreso de los funcionarios públicos y profesionistas, y de los trabajadores de la industria.

En las zonas urbanas las actividades económicas más practicadas son el comercio, los servicios turísticos y una combinación de ambos. Los mercados tradicionales son muy concurridos por los turistas que visitan la capital oaxaqueña, es ahí donde pueden encontrar comida, productos y artesanías de todas las regiones del estado. Entre las artesanías más

representativas de la región se encuentran los alebrijes, la alfarería y la producción de textiles, de tradición zapoteca. Si bien estas actividades se practican en diversos puntos de la región, hay pueblos emblemáticos para cada una, como es el caso de San Bartolo Coyotepec con la producción de alfarería en barro negro; Teotitlán del Valle con los tapetes y textiles de lana; Atzompa y San Martín Tilcajete con los alebrijes; y uno de los pueblos mezcaleros más importantes, Santiago Matatlán.

Por la presencia de la capital del estado y el desarrollo de las zonas urbanas de esta región, las condiciones educativas de los Valles son las más favorables de Oaxaca. Es aquí donde se registra el mayor índice de escolarización y de asistencia escolar; sin embargo, este porcentaje disminuye considerablemente en cuanto más alejada y más rural es la zona.

En cuestiones de infraestructura, las escuelas de esta región son las que tienen mejores condiciones y mayor facilidad de acceso a la tecnología y al uso de internet. Aquí se concentran las mayores instituciones de nivel medio superior y superior, dentro de estas últimas las dos universidades con mayor demanda en el estado: la UABJO y el Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO).

2.2.1.1. La Ciudad de Oaxaca.

La historia de la ciudad de Oaxaca tiene sus orígenes en la época prehispánica. Se dice que fueron inicialmente los aztecas quienes habitaron estas tierras hacia el año 1486. La historia cuenta que los guerreros aztecas tuvieron que talar muchos árboles de guajes para poder asentarse, por lo que le llamaron '*Huāxyacac*', en Náhuatl: "en la nariz o en la punta de los guajes". Estos árboles son bastante comunes en toda la región de los Valles Centrales, y su fruto es también consumido por los oaxaqueños.

Además de los aztecas, el territorio se dividía y disputaba entre zapotecos y mixtecos, cuyos vestigios todavía pueden ser admirados en los alrededores de la ciudad, donde se ubicaban estratégicamente para combatir a sus adversarios y resguardarse de las condiciones climáticas. Como gran ejemplo, podemos citar la ciudad de Monte Albán, que tenía ya alrededor de dos mil años de historia antes de la llegada de los españoles (Gómez, 2007; p.10). Posterior a este evento, en 1532, bautizada por el rey Carlos V, la ciudad recibió el nombre de “Villa de la Nueva Antequera”. El nombre inicial fue recuperado casi 300 años más tarde, en 1821, con una variación en la escritura y pronunciación originales, como consecuencia del uso del castellano. Cincuenta años más tarde, tras la muerte del expresidente Benito Juárez García, oriundo de la Sierra Norte de Oaxaca, la ciudad capital recibe el nombre con el que actualmente se le conoce: “Oaxaca de Juárez”.

La capital oaxaqueña está en el Distrito Centro de los Valles Centrales, a una altura a unos 1,550 metros sobre el nivel del mar (msnm), y está en medio de tres valles fluviales: el Nudo Mixteco, la Sierra Juárez y la Sierra Sur. La ciudad está rodeada por cerros y localidades importantes para el comercio, el turismo, la agricultura y la cultura. Es aquí donde se concentran los eventos culturales más importantes y emblemáticos de la región, además de museos, centros educativos y culturales e instituciones públicas. Según el último censo, la ciudad tiene 270,955 habitantes (INEGI, 2020), convirtiéndose así en la zona más extensa del estado.

Debido a la centralización de las actividades productivas, instituciones públicas y oportunidades laborales y educativas diversas, la capital presenta un flujo migratorio alto (nacional e internacional), convirtiéndola en una ciudad multicultural. De acuerdo con los datos del último censo, 10 de las 16 lenguas que se hablan en el estado tienen presencia en la capital, entre las más habladas, además del zapoteco, se encuentran el mixteco, el mixe o

ayuuk, y el chinanteco (ver Gráfico 1). De igual manera, el promedio de escolarización de sus habitantes es el más alto del estado, alcanzando un 11.12 en el caso de las mujeres, y 11.57 en el caso de los hombres; tres puntos por encima del promedio estatal, que equivale a 8.1 (INEGI, 2020).

Además de las escuelas normales, desde hace años, la capital oaxaqueña alberga a la mayoría de las instituciones educativas superiores, y aunque las IES más importantes y demandadas del estado siguen concentrándose aquí, la cobertura se amplió de modo que abarcan el resto de las regiones del estado. Parece que la capital sigue siendo el lugar más atractivo para los universitarios, pues según el último censo, las IES con mayor matrícula son los Institutos Tecnológicos, las instituciones particulares y la UABJO (Gráfico1). Según el catálogo de IES de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), de los trece Institutos Tecnológicos del estado, uno está en la capital, el Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO), y el Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca (ITVO) en Xoxocotlán, a pocos minutos del centro. En cuanto a las universidades privadas, hay un registro de 53 instituciones en el estado, de las que 19 están en la capital; y la UABJO, cuya máxima sede y mayoría de escuelas y facultades se distribuyen en distintos puntos de la ciudad.

Como puede observarse en el Gráfico 1., la diferencia en matrícula entre los tres primeros lugares y el Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO), es mayor al 50%. El SUNEO tiene sus orígenes en la década de los 90, y a través de un nuevo modelo universitario, busca justamente la descentralización de la ES. Se conforma de 10 universidades, que con 19 campus abarcan ya todas las regiones del estado (SUNEO, 2022), estas instituciones ofertan distintos programas de ingeniería y licenciatura, pero al parecer,

los jóvenes mantienen su inclinación por las universidades más grandes y más longevas, y por ende, las que se ubican en la capital.

Gráfico 1

Principales lenguas indígenas habladas en Oaxaca de Juárez



Fuente: DataMéxico 2022, con datos de INEGI 2020.

El fenómeno de la centralización no es exclusivo de las IES, sucede también con distintas oficinas públicas y sedes de organizaciones civiles y políticas, que colocan a la capital en una situación compleja, pues la mayoría de los movimientos civiles, protestas y levantamientos suceden aquí. Oaxaca es conocido a nivel nacional por ser un estado de lucha y resistencias, destacando las de los pueblos y organizaciones indígenas, sin poder obviar la lucha magisterial, encabezada por docentes de la Sección XXII. Esta última es particularmente importante para entender el contexto socio político y educativo que envuelve la creación de alternativas de educación gestadas en el interior del estado, por lo que, a continuación, le dedicaré algunos párrafos.

Tabla 2
Matrícula en Educación Superior por Subsistema en Oaxaca 2019-2020 y 2020-2021

Matrícula en Educación Superior, por subsistema 2019 y 2020						
Institución Sexo	Licenciatura			Posgrado		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total 2019-2020						
Matrícula total	75,742	36,157	39,585	2,972	1,317	1,655
Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca	160	69	91	NA	NA	NA
Instituciones Particulares	20,209	8,010	12,199	1,576	633	943
Institutos Tecnológicos Descentralizados	1,742	861	881	NA	NA	NA
Institutos Tecnológicos Federales	21,951	13,455	8,496	299	129	170
Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca	8,753	3,691	5,062	206	119	87
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	19,931	8,760	11,171	794	395	399
Universidad Tecnológica	2,028	1,069	959	NA	NA	NA
Universidad Pedagógica Nacional	968	242	726	97	41	56
Estimado 2020-2021						
Matrícula total	78,118	37,241	40,877	2,961	1,284	1,677
Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca	105	49	56	NA	NA	NA
Instituciones Particulares	20,799	8,154	12,645	1,470	585	885
Institutos Tecnológicos Descentralizados	1,902	940	962	NA	NA	NA
Institutos Tecnológicos Federales	22,914	14,092	8,822	330	129	201
Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca	9,019	3,827	5,192	228	128	100
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	20,531	8,884	11,647	850	409	441
Universidad Tecnológica	2,136	1,137	999	NA	NA	NA
Universidad Pedagógica Nacional	712	158	554	83	33	50

Fuente: CGEMSYSCyT y COEPES (2022) con modificaciones propias.

2.2.1.2. Contexto educativo y movimientos sociales en Oaxaca.

En Oaxaca como en México, la relación entre los docentes, la educación y los pueblos indígenas es histórica, pero, además, entrañable. A través de los docentes, la “cultura nacional” fue llevada a las comunidades indígenas con propósitos diversos; sin embargo, muchos docentes se convirtieron en aliados de las comunidades, abanderando sus luchas y defendiendo sus causas. Kraemer (2004) señala que, en el caso particular de Oaxaca, existe un *vínculo estructural* entre el maestro y las comunidades indígenas, pues

la experiencia de la lucha de las organizaciones magisteriales incide en la cultura política que orienta al movimiento indígena, aunque a la inversa, la cultura política indígena alimenta también a la de los maestros (p. 136).

Para tener un entendimiento más amplio de esta relación, y cómo se fue abrevando, es importante remontarnos al siglo XX, cuando inició el trabajo del docente en las

comunidades indígenas. En las Normales Rurales, en las que los profesores eran instruidos, se enfatizaba la importancia del trabajo en el campo y la lucha por la defensa de los derechos de los pobladores originarios; pero en el caso de Oaxaca, los docentes se formaban en el Instituto de Investigación e Integración de Servicios del Estado de Oaxaca (IIISEO), donde principalmente aprendían técnicas pedagógicas para implementar en las aulas de sus comunidades de origen. En aquellos años, el trabajo sobre y en la lengua no era prioridad, lo que se buscaba era que los docentes regresaran a sus comunidades para alfabetizar a los niños (Kraemer, 2004). A diferencia de quienes se desempeñaban en escuelas federales, estos profesores no contaban con prestaciones legales, su salario era inferior y sus contratos laborales eran por periodos cortos. En la búsqueda de mejores condiciones laborales, en 1974, estos profesores se agruparon en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) (Maldonado, 2016), añadiendo a su causa particular, la defensa de la tierra.

A finales de la década de los 70, desaparece el IIISEO, abriendo paso a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que se encargaría de implementar el modelo de educación bilingüe-bicultural, con el que se pretendía que los estudiantes indígenas transitaran de manera progresiva de su lengua materna al castellano, logrando la transición total en el tercer grado de primaria (Bello, 2009). La CMPIO se manifestó a la implementación de este modelo, que calificaba de *integracionista* (Maldonado, 2016); sin embargo, su lucha se vio afectada por los problemas que enfrentaba el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en aquellos años. En un intento por mantener fortalecida su coalición, se adhieren a la DGEI como Dirección Regional del Plan Piloto (Kraemer, 2004), persiguiendo la implementación de un modelo pertinente, cuyas bases partieran de la vida comunal, acción que años más tarde desembocaría en lo que hoy conocemos como *educación comunitaria* en Oaxaca (Maldonado, 2019).

En la década de los noventa, la lucha zapatista de Chiapas reivindicó a los movimientos indígenas de México, y en Oaxaca sirvió justamente para que la CMPIO lanzara una propuesta pedagógica para la educación indígena: el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Este plan se inscribe dentro de la *pedagogía crítica*, y busca fortalecer las formas de vida comunitaria, a través del empoderamiento y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, para lograr así

que sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias establecidas y proponer-construir alternativas de sociedades solidarias, justas, inclusivas, políticas, defensoras de la vida como imperativo del vivir bien (Gómez y Gómez, 2011; p.186).

El PTEO ha sido por años el principal instrumento de lucha de la Sección 22, pues en palabras de Maldonado (2018), con él se busca integrar a las aulas aquellos elementos de la vida comunitaria que han sido excluidos de las escuelas por las distintas pedagogías hegemónicas y colonizadoras implementadas a través del tiempo. Así, la implementación de nuevos planes y programas nacionales, en Oaxaca tiene un filtro especial, que se sustenta en los planteamientos de su plan local.

La lucha de la Sección XXII se fortalece en la década de los 80, con los paros laborales, marchas y manifestaciones que caracterizan el movimiento; los bloqueos carreteros y las marchas masivas, sobre todo hacia la capital del país, comienzan en 1986. Las demandas iniciales eran, sobre todo, salariales y laborales, con lo que tuvieron el respaldo de la sociedad civil, que reconocía la importancia de su labor y su apropiada remuneración. En un principio era complicado que sus demandas fueran cumplidas, pero en cuanto el sindicato se afianzó, los beneficios obtenidos alcanzaron también al magisterio nacional. El movimiento continuó fortaleciéndose y en 1992 se logra la democratización del SNTE (Yescas, 2008), y es también en ese año que se apertura el Instituto Estatal de Educación

Pública de Oaxaca (IEEPO). Como con otros institutos estatales de educación, se buscaba la descentralización de la educación pública, facultando la gestión educativa, de salarios y trámites pertinentes al gobierno de cada estado. Algunos docentes comenzaron a ocupar diversos puestos dentro del IEEPO, con lo que obtuvieron también beneficios económicos personales que comenzaron a fracturar la lucha colectiva.

A raíz de la corrupción y las diferencias que comenzaban a ser notorias entre los miembros del magisterio, el grupo se divide y surgen distintas corrientes sindicales que comienzan a confrontarse públicamente, de modo que la corrupción que se gestaba dentro del sindicato quedó expuesta ante la sociedad oaxaqueña. Con ello, el respaldo de la sociedad disminuyó drásticamente, aunado al hecho de que los paros y bloqueos en la ciudad eran ya tradición de los meses de mayo y junio, con lo que muchos estudiantes, ciudadanos y comerciantes se veían afectados año con año.

Pese a la desvirtuación que sufría el movimiento, se caracterizó siempre por ser el principal grupo opositor a los gobiernos, pues su capacidad de organización y movilización le dotó de un poder que, hasta entonces, ningún otro grupo, sindicato u organización había tenido. Conscientes de sus capacidades, comenzaron a incorporar a sus demandas particulares, algunas otras de carácter social y político (Yescas, 2008), enfatizando siempre en las lastimeras condiciones educativas de los pueblos originarios del estado. El creciente poder político que adquirirían los docentes, y su alianza con el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y otros políticos, llevó a algunos docentes a ocupar cargos políticos diversos, lo que terminó de quebrantar el movimiento. En aquellos años, gran parte de los docentes se habían afiliado con ese partido, y se manifestaban en contra de los partidos de derecha, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), y el Partido Acción Nacional (PAN). A partir del involucramiento al movimiento del entonces gobernador Ulises Ruiz Ortiz,

militante del PRI, las rivalidades del movimiento desembocaron en la creación del Consejo Central de Lucha (CCL), hoy Sección 59 (Yescas, 2008), exponiendo y confirmando la corrupción y la ausencia de democracia que imperaban dentro del movimiento.

En un escenario de luchas y conflictos internos enmarcados por la corrupción y los intereses personales, el 2006 se convirtió en un año emblemático para la lucha magisterial, y no precisamente por haber hallado soluciones, sino por el alto grado de violencia y represión del que fueron víctimas. Todo comenzó el 1° de mayo de 2006, con la marcha conmemorativa del Día del Trabajo y la presentación de un pliego petitorio de 17 puntos, en el que solicitaban, principalmente, un aumento salarial, una ampliación en el número de plazas, becas, desayunos escolares y uniformes, 300 millones de pesos para mejorar la infraestructura de algunos centros educativos y el cese a la represión que habían estado sufriendo por parte del gobierno estatal.

Por tratarse de periodo de campañas electorales, el gobierno estatal en turno no se interesó en negociar con el magisterio, y decidió hacer caso omiso al pliego petitorio. Al ser ignorados, el 22 de mayo, los docentes convocan a “paro indefinido” y se plantan en el zócalo de la capital y calles aledañas, al que se unieron alrededor de 70 mil docentes (Yescas, 2008).

Al movimiento se integraron numerosos padres de familia, miembros de la sociedad civil y distintas asociaciones, ONGs y frentes estatales que condenaban los actos represivos del gobierno en turno. Así, en los dos primeros días de junio se realizó un bloqueo total al aeropuerto del estado, y dos megamarchas, la primera, el 2 y la segunda el 7 de junio, con unas 80 mil personas (Martínez y Valle, 2008). Ante la negativa de los manifestantes de retirarse del zócalo, y la del gobierno por atender las demandas, el 14 de junio de 2006 el gobernador Ulises Ruiz ordenó el desalojo forzado y violento de los ocupantes del zócalo y calles aledañas. El intento de desalojo fue fallido, sin embargo, se registró un alto número de

heridos, muertos y personas privadas de su libertad. Aunque los datos exactos no serían revelados sino hasta algunos meses después³⁸, el gobernador de Oaxaca fue exhibido nacionalmente como represor, lo que provocó que muchas más personas se unieran al movimiento.

Tras los desafortunados eventos del 14 de junio, se configura la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, la APPO, a la cual se adhieren el magisterio, y alrededor de 365 asociaciones, frentes, comunidades indígenas, ONGs, y civiles oaxaqueños. Martínez y Valle (2008) sostienen que la APPO no fue una organización, sino un movimiento contra la represión, abanderando las luchas y resistencias negras e indígenas del estado, pero su relevancia en el estado y los efectos de esta alianza, hicieron eco años después de su creación.

Luego del desalojo, la posición del gobernador en el estado se vio comprometida, pues el movimiento se enfocó en solicitar su destitución y llevarlo a juicio por la cantidad de personas afectadas y la gravedad de violaciones a los derechos humanos que se habían cometido. Aunque esto tampoco se logró, el PRI presentó una severa caída en las elecciones celebradas el 2 de julio, en las cuales un gran número de oaxaqueños se abstuvieron de participar, en forma de protesta y en solidaridad con el movimiento. Tras el escándalo mediático surgido tras este evento, el 28 de octubre la Secretaría de Gobernación negoció con el magisterio, en la que cedió a los 17 puntos desplegados en el pliego petitorio; y, por su parte, el magisterio se comprometió a retomar sus labores a partir del siguiente día y de forma paulatina (Martínez y Valle, 2008).

³⁸ De acuerdo con los datos de diciembre de 2006 presentados por Martínez y Valle (2008), la cantidad de personas desaparecidas era de 100, 36 muertos, y más de 500 presos, de los cuales algunos fueron enviados a penales de Nayarit y Tamaulipas, con la finalidad de complicar sus procesos judiciales y alejarlos de sus familiares.

El resultado de esta negociación favoreció al magisterio con la apertura de 500 plazas, 155 millones de pesos para mejorar la infraestructura, incremento salarial, ampliación de créditos mediante el Comité de Préstamos Personales, 1 millón de pesos para la Casa del Maestro, beneficios para los hijos de los trabajadores, y la cancelación de órdenes de aprehensión y carpetas de averiguación surgidas del 22 de mayo al 28 de octubre (Yescas, 2008). Además, se destituyó al entonces director del IEEPO, con lo que se pensaba que mejoraría la situación interna para el magisterio; pero los plantones no se retiraron al día siguiente como se acordó, lo que provocó un segundo desalojo, que, aunque menos violento, mantuvo preocupados y alarmados por la situación.

El 25 de noviembre de 2006, finalizó este periodo de lamentables luchas y pérdidas, cuando se retiraron los bloqueos de las calles y del zócalo. Así, después de casi cuatro meses sin pisar las aulas, los estudiantes regresaron para culminar la primera mitad del ciclo escolar 2006-2007. El movimiento de la APPO no cesó, pues siguió convocando a marchas masivas, foros y asambleas para mantener viva la lucha iniciada con el magisterio. De estos eventos, destaca el 2o Foro Nacional en Defensa de los Derechos Humanos en Oaxaca, del 8 de febrero de 2007, en el que presentaron un balance de las pérdidas y consecuencias del desalojo de 2006. Las manifestaciones y la represión continuaron durante los dos siguientes años, hasta que el movimiento de la APPO comenzó a debilitarse, y sus principales líderes comenzaron a ocupar cargos dentro del gobierno estatal, lo que terminó por desvirtuar el movimiento.

A dieciséis años de su surgimiento, la APPO está prácticamente desaparecida, aunque sirvió de inspiración para que varias comunidades indígenas se organizaran y se manifestaran para exigir sus derechos, sin necesidad de aliarse con partidos o líderes políticos. Lo mismo sucede con otros movimientos sociales que han utilizado las mismas formas de presión que

utilizó la APPO, siendo los bloqueos carreteros y la toma de espacios públicos y oficinas gubernamentales algunos de los más populares, además de las marchas. Por su parte, las autoridades estatales tampoco han buscado nuevas estrategias para atender y solucionar las demandas sociales, o siquiera mejorar las negociaciones, pues siguen manteniendo una relación clientelar con los líderes, con las que buscan beneficiar a unos cuantos, para apaciguar al resto, con lo que la legitimidad de las luchas también se ve trastocada (Ortega, 2017). Así, en lo que respecta a las luchas sociales y resistencias, Oaxaca es un estado con mucha tradición.

Con los movimientos y manifestaciones organizados, el magisterio sigue siendo uno de los grupos más temidos por el Estado, pero, lamentablemente, su imagen está dañada y el aprecio social ha disminuido mucho. El sindicato y la profesión son constantemente demeritados, pues se señala que su único interés son los beneficios económicos y laborales, dejando a la educación en segundo plano. En otro orden de ideas, los logros de este Sindicato han alcanzado positivamente a algunas escuelas y docentes, mejorando con ello las experiencias de algunos estudiantes. Como bien apuntan Bautista y Briseño (2011), para comprender mejor la relación entre los docentes y las comunidades originarias, es importante distanciarse de las suspicacias que puedan estar ligadas al gremio y, por contrario, aproximarse a las experiencias de los docentes en las aulas, las comunidades y con los estudiantes.

Estas luchas se debaten entre lo político y lo pedagógico, aportando significativamente a este último aspecto. El movimiento ha recibido tal interés, que algunas instituciones educativas importantes en el país y ONGs han aportado elementos importantes para la creación y enriquecimiento de programas, libros, materiales didácticos e investigaciones (Bautista y Briseño, 2011). Pese a la desvirtuación que ha sufrido el

movimiento, su aporte a la educación indígena es innegable; aunque es un tema que comúnmente pase desapercibido para la sociedad oaxaqueña, muchas de las iniciativas educativas de las comunidades indígenas vieron su origen a raíz de este movimiento.

2.2.2. La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca se localiza en la región de los Valles Centrales, y fue la primera IES en el Estado. Su creación data del siglo XIX, por lo que su historia es larga e interesante. La Máxima Casa de Estudios de Oaxaca fue la cuna de miles de estudiantes que acudieron a sus instalaciones buscando completar su formación académica y obtener un título universitario que les abriera las puertas al mundo profesional y laboral. Recientemente, esta institución también se ha visto afectada por diversos problemas políticos y conflictos internos que han afectado su reputación. A pesar de ello, continúa siendo la primera opción educativa a nivel y medio superior y superior para muchos jóvenes oaxaqueños. A continuación, se reseña brevemente su historia.

La educación en México durante la época de la colonia respondía a los intereses políticos de la corona española y, por supuesto, constituía el elemento fundamental en la difusión de la religión católica. Apenas unos años posteriores a la Independencia, en México se reasentaban las bases de una nueva nación, independiente de España, que brindaría condiciones igualitarias a los mexicanos. Con tal propósito, se reformaron leyes y artículos, y en la Constitución Federal de 1824 se estableció que cada estado debería encargarse de la educación de sus habitantes. En Oaxaca se habían iniciado ya proyectos que buscaban cubrir la necesidad de ES, por lo que inicialmente se pensó en crear la Universidad del Sur; sin embargo, el proyecto fue anulado por la Real y Pontificia Universidad de México, que entonces era la institución más influyente en el país a nivel superior (Sánchez y Ruiz, 2014).

No obstante, años más tarde, durante el gobierno del Licenciado José Ignacio Morales en 1826, y dando seguimiento a la Ley de Instrucción Pública, se creó el Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca (ICAEO).

Al igual que en Oaxaca y por disposición de La Ley arriba citada, se abrieron Institutos Científicos y Literarios en otros estados de la república como Jalisco, Chihuahua y el Estado de México inicialmente. Este nuevo modelo de institución enlazaba perfectamente el tipo de enseñanza impartido durante la colonia con la formación profesional moderna de aquella época, y en la mayoría de los casos los Institutos constituyeron el antecedente de las universidades públicas de los estados en los cuales se erigieron.

Un aspecto interesante de los Institutos fue su forma de organización interna, cuya autoridad estaba constituida por la junta directora, que a su vez estaba conformada por el director del Instituto y los profesores que impartían cátedra. Éstos se reunían periódicamente para tomar decisiones sobre cuestiones académicas y organizativas, lo que hoy se conoce como modelo colegiado. La selección de los directivos y docentes era decisión del gobierno, y su cargo tenía una duración de cuatro años. Si los profesores deseaban conservar su puesto después de dicho periodo, debían aprobar un examen público, al igual que los nuevos candidatos. Aunque esta disposición se plasmara en la Ley de Instrucción Pública, se afirma que la selección del personal siguió sujeta al criterio del gobierno del estado, que administraba los recursos económicos del Instituto (Martínez, 2012). Cabe mencionar que los Institutos no solo impartían clases de nivel superior e instrucción profesional, sino también medio superior y en algunos casos educación básica. En cuanto al nivel superior, las cátedras se enfocaban en el área médica, jurisprudencia e ingeniería, complementadas con conocimientos técnicos como la Botánica, la Farmacéutica, la Química, las Bellas Artes, entre otras.

El ICAEO en específico inició con cátedras en Medicina, Cirugía, Derecho Civil y Natural, Derecho Público, Derecho Canónico e Historia Eclesiástica, Economía Política, Estadística, Física y Geografía, Lógica Matemática, Ética, Inglés y Francés (UABJO, 2019). En sus inicios, las carreras de Jurisprudencia y Medicina fueron las más importantes, pero entre 1826 y 1931 se intentó también ofrecer carreras técnicas entre las que figuraban las de Botánica, Química y Mineralogía³⁹ (Sánchez y Ruiz, 2014). Aunado a éstas, a partir de 1835 se dispuso que la Normal Lancasteriana, la Academia de Niñas y otras instituciones de nivel básico dependieran también del ICAEO. En ese entonces, el director del Instituto fungía además como presidente de la Junta de Instrucción Pública del Estado, y al trascender sus muros, el Instituto impactó en la educación de todo Oaxaca.

En un Oaxaca predominantemente católico, asistir al Instituto era sinónimo de ir en contra del clero y de la iglesia. En esos años la escuela por excelencia era el Seminario de la Santa Cruz, y la sociedad oaxaqueña señaló a aquellos estudiantes que decidían cambiarse de institución. Con relación a esto, Benito Juárez (1972), desde su experiencia, señala en *Apuntes para mis hijos*, que

...los padres de familia rehusaban mandar a sus hijos a aquel establecimiento, y los pocos alumnos que concurríamos a las cátedras éramos mal vistos y excomulgados por la inmensa mayoría ignorante de aquella desgraciada sociedad... (p. 24),

que acusaba a sus catedráticos de ser “herejes” y “libertinos”, calificando al Instituto como “casa de prostitución”. Martínez (2012), al reseñar algunos tropiezos por los que atravesó el Instituto, cita al grupo autodenominado “madres oaxaqueñas ofendidas”, que buscaban su

³⁹ Martínez (2012), quien realizó una reseña histórica exhaustiva del Instituto, señala que no hay indicio alguno de que “se haya abierto la cátedra de mineralogía de que habla el decreto de apertura” (p.21); sin embargo, sí se impartieron cátedras de esta disciplina en años posteriores.

cierre definitivo acusándolo de ser un instituto de prostitución que incitaba al repudio de la religión (p.35). No obstante, el Instituto nunca estuvo divorciado de la religión. De entrada, la primera sede del Instituto fue el Convento de San Pablo, y los primeros directores fueron religiosos. Los estudiantes eran obligados a asistir a misa mensualmente (entre otros eventos relevantes para la religión), y los docentes tenía que jurar lealtad al Instituto y a Dios (Martínez, 2012). Estos lazos, si bien facilitaban la aceptación del Instituto en la sociedad oaxaqueña, representaban también una complicación en la toma de decisiones concernientes a lo académico, pues no todos los contenidos eran bienvenidos por los religiosos católicos, algunos incluso se consideraban amenazantes con su fé.

Aunado a la fuerte influencia de la religión, siempre fue notable que la oferta educativa del ICAEO respondía a intereses políticos, o lo que aquellos en posición de poder consideraban pertinente estudiar. Durante varios años esta institución dotó al Estado de profesionistas que se encontraban insertados mayoritariamente en cargos políticos, la generación que Sánchez y Ruiz llaman “la generación liberal”⁴⁰. Estos profesionistas fueron fundamentales para la permanencia del Instituto, ya que gracias a su “amor y agradecimiento” por él, lo mantuvieron abierto a pesar de los problemas políticos y cambios que enfrentó. Entre los personajes más importantes podemos citar a Benito Juárez y a Porfirio Díaz.

Durante el periodo entre la inauguración del ICAEO y posterior a la Revolución Mexicana, el país atravesó por múltiples conflictos políticos, guerras y guerrillas que afectaron de diversas maneras al Instituto. Entre las más importantes, se encuentran la

⁴⁰ Este título hace referencia a la generación de actores políticos cuyos pensamientos se oponían a la monarquía como sistema de gobierno. Reclamaban una república democrática, regida por los poderes ejecutivo, legislativo y judicial (sistema actual). Abogaban también por el establecimiento de derechos individuales fundamentales, como libertad de culto y de prensa, así como educación independiente de religiones y para todos los estratos sociales.

disminución de la población estudiantil y las bajas docentes, ya que, siendo todos varones, debían cumplir su compromiso con la Nación y enrolarse al ejército. Las afiliaciones políticas del Instituto con ciertos actores políticos ocasionaron su clausura temporal en algunos momentos.

Un ejemplo importante es el de 1916, cuando se le acusó de albergar a “enemigos de la revolución”, por manifestar su apoyo a Félix Díaz⁴¹. El entonces presidente, Venustiano Carranza, ordenó el cierre del ICAEO y de la Normal, que, como se manifestó líneas arriba, dependían de él. Después de algunos meses, se reabrieron las puertas del ICAEO, no así de la Normal, y se solicitó su autonomía para evitar caer en conflictos de naturaleza política que irrumpieran las labores y afectaran a la población estudiantil. El Instituto seguía dependiendo del gobierno, pero las actividades se retomaron regularmente (Sánchez y Ruiz, 2014); pero el Instituto seguía imperando en el estado, además de mantener su influencia en la educación como única opción educativa.

Entre las modificaciones más importantes que experimentaría el ICAEO, se encuentra el Plan de Estudios de 1885. Esta innovación surge a partir de la llegada de Gabino Barreda⁴², quien promueve la *pedagogía moderna*, que “planteaba un orden racional, lógico, metódico en los estudios, ir de lo simple a lo más complejo” (Martínez, 2012; p.85). Con esta nueva propuesta se reformaron los planes de casi todos los Institutos del país, lo que a su vez implicaba suprimir determinadas asignaturas e incorporar algunas nuevas. La propuesta

⁴¹ Félix Díaz, hermano de Porfirio Díaz, es un actor político importante en la historia de Oaxaca. Se le relaciona con el movimiento de la soberanía. Una vez concluida la Revolución, se desplazó por el estado buscando conformar un ejército que simpatizara con sus ideales y combatir al gobierno.

⁴² Gabino Eleuterio Juan Nepomuceno Barreda Flores fue un destacado médico, filósofo y político mexicano, quien, luego de pasar algunos años en Europa siendo discípulo de Augusto Comte, importó el positivismo a México, que “no solo implicaba un concepto de la ciencia y una teoría del conocimiento, sino concepción de la sociedad y un proyecto político en el que la educación desempeñaba un papel central” (Martínez, 2012; p. 84).

buscaba enfatizar el carácter experimental de la ciencia, por lo que la práctica, pero sobre todo la comprobación de la teoría, cobraban un papel fundamental. Bajo este precepto se pidió la implementación de espacios propios que sirvieran a este propósito, como por ejemplo los laboratorios.

En 1937, al decretarse la Ley Orgánica para el Instituto de Ciencias y Artes, se estableció que, además del nivel medio superior y superior que ya ofertaba, también impartiría enseñanza secundaria, vocacional técnica, y se encargaría de organizar la investigación científica en el Estado⁴³. Se consideró el primer paso en la creación de una universidad. Adicionalmente, estos cambios permitieron al ICAEO mantener la hegemonía iniciada hacía ya varias décadas atrás, pues continuaba siendo la única opción en todo el estado de Oaxaca. Esta Ley fue modificada nuevamente en 1943, estableciendo que continuarían impartiendo solamente educación secundaria, preparatoria y ocho licenciaturas (Sánchez y Ruiz, 2014).

Finalmente, luego de años de operaciones, el 17 de enero de 1955, el ICAEO se transforma en la Universidad Benito Juárez de Oaxaca (UBJO), que continuaría formando estudiantes de nivel superior, medio superior, técnicos, profesores universitarios e investigadores. Las escuelas preparatorias fueron importantes en aquél entonces, pues encaminaban a los estudiantes hacia las áreas de estudio de su interés, para que, al llegar a la universidad, estuvieran mejor preparados conforme a los objetos de la disciplina de su elección (Sánchez y Ruiz, 2014).

Sin lugar a duda, el movimiento estudiantil de 1968 fue un parteaguas en la historia de todo México, que por supuesto impactó también en Oaxaca. El movimiento que iniciaron

⁴³ Ley Orgánica para el Instituto de Ciencias y Artes, 1937, Artículo 2°.

jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en el que denunciaban la manera tan violenta en que las fuerzas armadas habían detenido un enfrentamiento entre estudiantes de dos instituciones, se tornó en uno de los peores actos de represión que se han vivido en el país, que desencadenó otros sucesos trascendentes en la historia del país. El que había iniciado como un movimiento estudiantil se tornó en un movimiento social que, por supuesto, afectó varios ámbitos, principalmente, al educativo. Este año le precedieron varias revueltas estudiantiles y enfrentamientos, y en este contexto de lucha se solicitó nuevamente la autonomía de la UBJO, autorizada tres años después. Finalmente, mediante el Decreto 276 que data del 24 de agosto de 1971, se le otorga plena autonomía a la universidad, que entonces cambiaría su nombre por el de Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, UABJO (Sánchez y Ruiz, 2014).

La larga trayectoria de la universidad, así como la gama de posibilidades académicas que oferta a los estudiantes bajo su denominación de universidad pública, convierten a la UABJO en la principal opción educativa para la mayoría de los estudiantes oaxaqueños tanto de nivel superior como de posgrado. Actualmente, además del edificio de Rectoría, la mayoría de las escuelas y facultades se concentran en la Ciudad Universitaria (C.U.), para ser exactos, 16 Unidades Académicas⁴⁴, donde se ofertan 85% de las licenciaturas (UABJO, 2022).

⁴⁴ Dentro de la Universidad se denominan Unidades Académicas a las facultades, escuelas e institutos que la componen.

Imagen 1

Complejo universitario CU, Oaxaca de Juárez.



Nota: El área seleccionada en amarillo comprende las distintas Unidades Académicas que componen la Ciudad Universitaria. Fuente: Google Earth, con modificaciones propias.

Conscientes del crecimiento constante que sufre la Universidad, así como la necesidad de acondicionar los espacios para la población estudiantil, los directivos manifiestan su preocupación por mantener la universidad en condiciones óptimas, por lo que se habla de un “Plan Maestro” que garantice este objetivo, a propósito, el secretario técnico de la UABJO, Arquitecto Enrique Mayoral Guzmán comentó recientemente:

Tenemos la instrucción de desarrollar un reordenamiento del campus para optimizar al máximo el suelo aún disponible, sin llegar a saturar. Con hitos, recorridos peatonales y potencializando las áreas verdes y comunes que existen (UABJO, 2022⁴⁵).

⁴⁵ Extracto publicado en la nota “Ciudad Universitaria, el espacio donde se forjan los sueños, cumple 49 años”, publicado el 23 de noviembre en la página oficial de la UABJO: www.uabjo.mx/ciudad-universitaria-el-espacio-donde-se-forjan-los-suenos-cumple-49-anos

Innegablemente, la UABJO “es la institución educativa en el estado con mayor absorción en la demanda de estudios de nivel superior. La población estudiantil en Programa de Estudios (PE) de licenciatura y posgrado, en modalidad presencial y semipresencial, representa 78% del total de la matrícula” (UABJO, 2017; p. 33). Las distintas licenciaturas se ofertan en cuatro sedes: Oaxaca, Tehuantepec, Puerto Escondido y Huajuapán; y cuenta con nueve Facultades, siete Escuelas, un Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD), y tres Institutos, entre los que se encuentra el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), del cual se hablará a detalle a continuación.

2.2.2.1. El Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO.

La creación del ICE-UABJO se remonta a inicios de los 90. Entre 1994 y 1995 la Universidad decidió ofertar el programa de Maestría en Educación, la primera y única generación que se ofreció de manera independiente, ya que poco después la Rectoría presentó la iniciativa de crear el Centro de Investigación Educativa, Formación y Actualización Docente (CIEFAD). El CIEFAD tenía entre sus funciones la de fortalecer y difundir la investigación educativa en el estado, así como contribuir a la profesionalización de sus docentes de niveles medio superior y superior.

Con la inauguración de este centro en 1997, se lanzó el programa de Maestría en Educación con enfoque en dos campos: Formación Docente y Orientación Educativa. Un año más tarde se inició el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (Hernández-Aragón, 2012). Ambos programas fueron exitosos y, aunado a la necesidad de dicho centro para la UABJO, en diciembre de 1998 el Honorable Consejo Universitario decreta que el CIEFAD se transforme en el ICE. Con la denominación de Instituto, el ICE se convierte en una Unidad Académica autónoma y por ende independiente de la rectoría, lo que la coloca

en igualdad de condiciones que las demás escuelas y facultades existentes en la UABJO en aquellos años (UABJO, 2020).

Imagen 2

Edificio principal del ICE

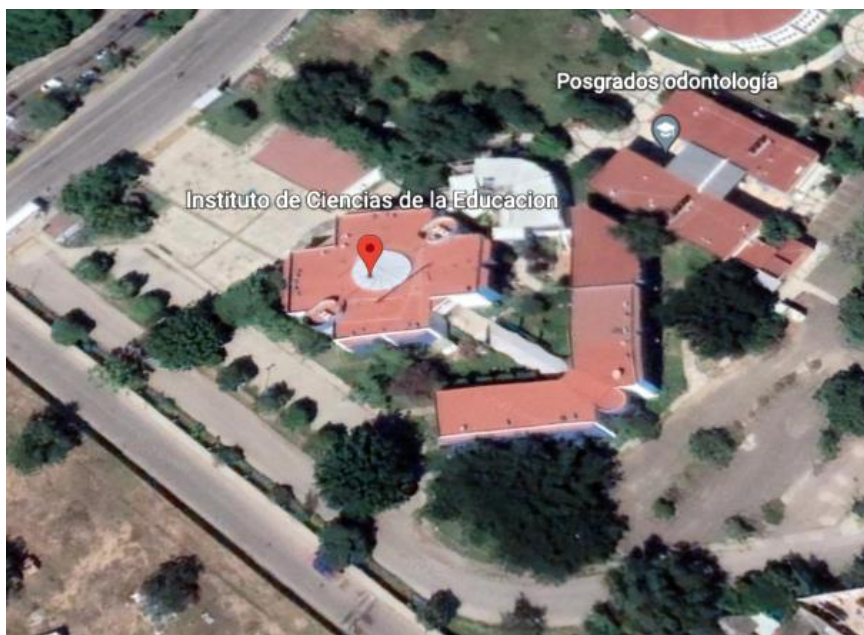


Fuente: Archivo propio.

Casi a la par de la creación del ICE, se abrió también la Licenciatura en Ciencias de la Educación con el Plan de Estudios 1999. Con esta nueva oferta el ICE se convirtió la única Dependencia en Oaxaca en ofertar los niveles educativos de Licenciatura, Maestría y Doctorado (Hernández-Aragón, 2012).

El Plan 1999 se reformó en 2003, y fue también en este año cuando el ICE inaugura sus nuevas instalaciones en el Edificio 1 o Edificio ICE-UABJO en Ciudad Universitaria (CU). Dos años más tarde se inaugura el Edificio 2, dotado de un Centro de Cómputo, una Sala Audiovisual, las aulas de Posgrado y una cafetería. Desde 2006 el Instituto comienza a trabajar en conjunto dentro de CU.

Imagen 3
ICE, vista aérea.



Fuente: Google Earth.

Como parte de su continua actualización, el ICE-UABJO en 2019 comenzó a ofertar la Licenciatura en Psicología, convirtiéndose así en la primera IES pública en Oaxaca en ofertarla. Anunció, además, la próxima apertura de los programas de Maestría en Docencia, en Psicología Educativa y el Doctorado en Educación, Arte y Cultura.

Imagen 4*Biblioteca ICE y patio frontal*

Fuente: Archivo propio.

2.2.2.2. La Licenciatura en Ciencias de la Educación

Como se mencionó líneas arriba, esta Licenciatura se ofertó por primera vez en 1999. Este primer Plan de Estudios consistía en dos carreras cortas en el nivel de Técnico Superior Universitario (TSU): Comunicación y Tecnología Educativa y Derechos Humanos y Educación. Durante los dos primeros años los estudiantes aprendían cuestiones técnicas, y el primer semestre era prácticamente propedéutico, después del quinto semestre se abordaban materias enfocadas a las Ciencias de la Educación de manera más general. Este plan se componía de 10 semestres, una carrera de cinco años.

El Plan de Estudios de 1999 se reformó en 2003, con lo que se eliminaron las carreras cortas y se redujo el programa a ocho semestres. Este nuevo plan contemplaba “seis áreas de formación: Epistemología y Ciencias Humanas, Ciencias de la Educación, Currículo y Práctica Docente, Planeación y Administración Educativa, Metodología e Investigación Educativa y Cultura General Básica” (Hernández-Aragón, 2012; p.5).

El Plan de estudios 2003 fue sometido a una evaluación por parte del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior (CIEES), obteniendo así el reconocimiento de Nivel 1, es decir, Programa de buena calidad. Este certificado sirvió de impulso al Instituto para ser acreditado ante el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE-COPAES) en 2009, acreditación renovada para el periodo 2014-2019.

Actualmente, se encuentra en vigor el plan 2013, que consta de ocho semestres y obedece a la formación por competencias (Imagen 5). Se compone de ocho competencias básicas, enfocadas a la formación de un especialista en ciencias de la educación. Y finalmente, las competencias genéricas, se enfocan en habilidades comunicativas, lengua inglesa y ética profesional. Las competencias específicas (Imagen 8) se cursan durante los dos últimos semestres y son opcionales para los estudiantes, de acuerdo con el área específica de la educación en la que decidan desempeñarse. La malla curricular está diseñada de modo que, sin importar la competencia específica que el estudiante elija, pueda desempeñarse hábilmente dentro de esa área.

Con la reestructuración e implementación del Plan de Estudios 2013, el ICE se posicionó como el mejor y más innovador Instituto dentro de la UABJO, pues ninguna otra Unidad Académica cuenta con un plan tan actualizado. La intención de este Plan es que los estudiantes se especialicen en el área de su interés, reciban la formación necesaria y desarrollen las habilidades requeridas para desempeñarse dentro de ella, en cualquiera que sea el proyecto educativo en el que colaboren. De acuerdo con el actual director y algunos docentes, este Plan se encuentra en proceso de reestructuración, pero se pretende mantener los aspectos que han dado frutos positivos en las experiencias de los egresados de estas últimas generaciones.

Con este programa educativo, se propone la formación integral de profesionistas capaces y actualizados, como puede leerse en la Misión y la Visión 2021⁴⁶:

Misión

La Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, tiene como misión formar profesionales de la educación en los Campos Formativos de Ciencias de la Educación, Didáctica, Investigación Educativa, Gestión y Políticas Educativas, Currículo, Intervención Socioeducativa y Orientación Psicoeducativa, a partir de un Plan de Estudios innovador y semiflexible, diseñado bajo el enfoque de Competencias Profesionales, que permita la formación integral, a través de actividades curriculares y extracurriculares pertinentes y actuales, que impactan en la calidad del sistema educativo oaxaqueño y mexicano.

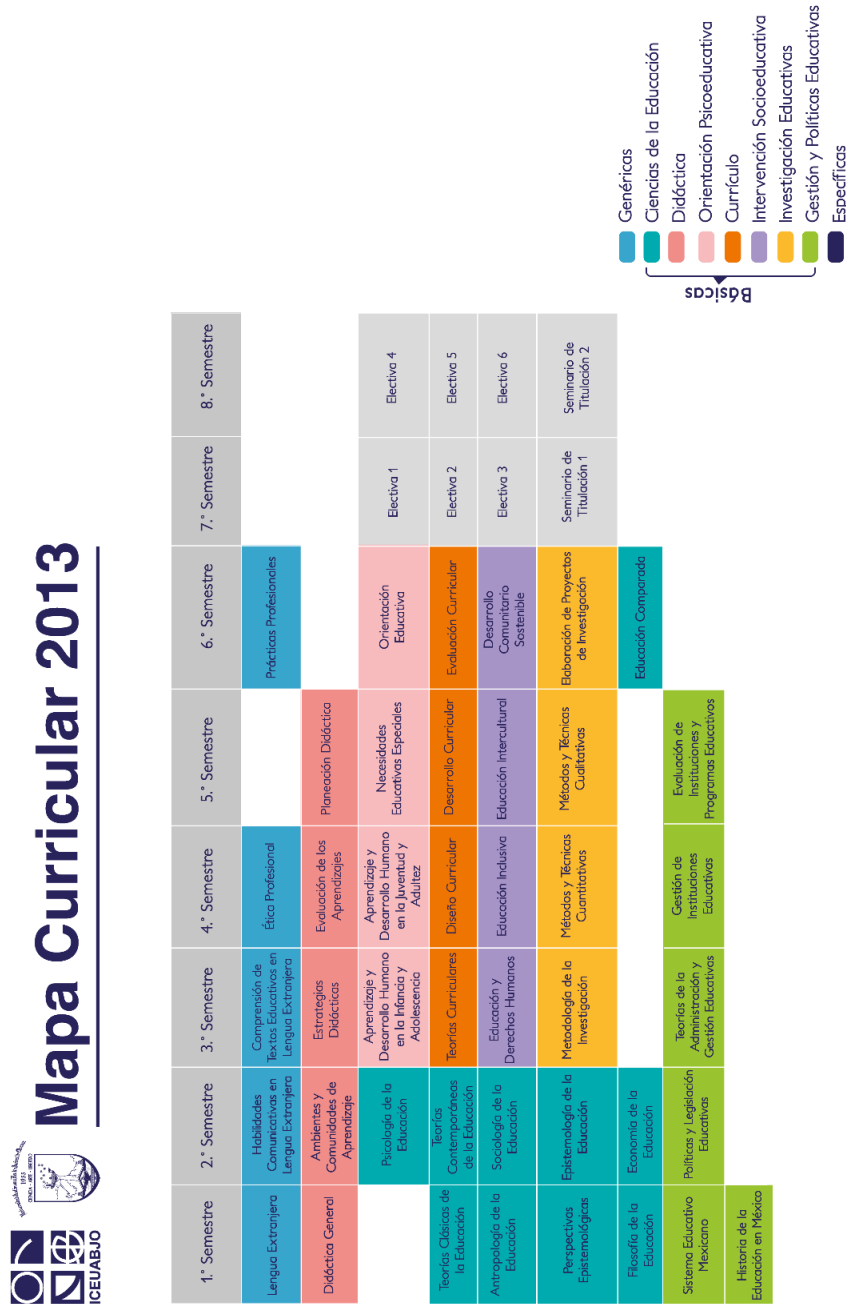
Visión 2021

Somos un Programa Educativo con acreditación de tercer ciclo, líder en la formación de profesionales de las Ciencias de la Educación, a nivel estatal y nacional, como resultado de las actividades académicas que realiza el estudiantado, egresadas y egresados que impactan positivamente en el desarrollo social, comunitario y educativo; mediante una organización institucional que permite el desarrollo de las funciones de Docencia, Investigación y Difusión de la cultura como una triada importante en los servicios académicos y administrativos brindados.

⁴⁶ Recuperadas de la página web institucional, consultada en abril de 2021.
<http://www.ice.uabjo.mx/licenciatura>

Imagen 5

Mapa Curricular 2013 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación



Fuente: <http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/MapaCurricular2013-01.png>

En cuanto al perfil del egresado, se describe según las competencias que se desarrollan a lo largo de la licenciatura. Lo descrito en competencias genéricas y Ciencias de la Educación,

consisten en aquellos conocimientos y habilidades que todo estudiante que curse la licenciatura debe desarrollar; el resto, corresponden al área específica de elección que los estudiantes hayan cursado durante los últimos dos semestres. Se describen a profundidad a continuación:

- **Genéricas:** Desarrolla habilidades cognitivas y comunicativas en un segundo idioma aplicado al campo educativo, a fin de intervenir profesionalmente con ética, respeto, compromiso y solidaridad en contextos sociales.
- **Ciencias de la Educación:** Analiza el fenómeno educativo, desde un enfoque multidisciplinario⁴⁷ que permita comprender y explicar los hechos y situaciones educacionales presentes en el contexto social, político y económico.
- **Didáctica:** Conoce y analiza los elementos teórico-metodológicos, así como las herramientas tecnológicas básicas que demanda una planeación, intervención y evaluación didáctica para desarrollar habilidades docentes en espacios educativos formal, no formal o informal según el contexto social y educativo.
- **Orientación Psicoeducativa:** Analiza los elementos teóricos y prácticos que implica el aprendizaje y desarrollo humano, mediante el diseño y aplicación de técnicas e instrumentos que detecten problemas y necesidades educativas a fin de brindar herramientas que orienten académica, vocacional y profesionalmente el trayecto formativo del estudiantado.
- **Currículo:** Elabora, implementa y dirige procesos de diseño y desarrollo curricular aplicado al campo educativo, partiendo de la revisión de diversos modelos y

⁴⁷ El enfoque multidisciplinario en la educación propone combinar distintas habilidades, disciplinas y conocimientos con el propósito de que el proyecto educativo tenga una relación más cercana con el campo laboral y la vida profesional del estudiantado.

tendencias curriculares, así como de perspectivas transversales a fin de atender las necesidades sociales-educativas y valorar la pertinencia y calidad de las propuestas curriculares actuales.

- **Intervención socioeducativa:** Diseña proyectos de impacto social y comunitario, a través de la identificación de necesidades educativas en contextos socioculturales, a fin de proponer y ejecutar alternativas que favorezcan el desarrollo de las comunidades en ámbitos locales y regionales.
- **Investigación Educativa:** Conoce, analiza y aplica las herramientas teórico-metodológicas básicas que integra la investigación social y educativa para desarrollar proyectos acordes a la realidad social y educativa del contexto actual.
- **Gestión y políticas educativas:** Conoce el origen y las bases que conforman el Sistema Educativo Mexicano y las políticas educativas que lo regulan, a través del estudio de los fundamentos teórico-prácticos de los procesos de planeación, gestión y evaluación a fin de plantear y ejecutar propuestas orientadas a la mejora continua e integral de la educación.

Cada una de estas competencias puede apreciarse gráficamente en la Imagen 6, señaladas en distintos colores, los mismos que se emplearon en el Mapa Curricular (Imagen 5). Según información del director del Instituto y algunos docentes, los campos formativos pretenden ampliar las posibilidades laborales de los estudiantes, que tradicionalmente se asocian solo con la docencia. Aunque se indica que los últimos dos semestres son los que se dedican a áreas disciplinares específicas, en el Mapa Curricular mencionado puede apreciarse que, a lo largo de los tres primeros años, hay algunas materias relacionadas con cada una de las seis.

Adicionalmente, para orientar los intereses de los estudiantes hacia el campo formativo apropiado, el instituto organiza un evento,

se llama *Hacia la elección de campos formativos*. Asiste toda la generación en turno, y se les presenta la lógica en que consiste cada campo formativo... Entonces, la matrícula se reorganiza en estos seis campos formativos, y me parece, hasta el día de hoy, que ningún programa educativo en el estado de Oaxaca tiene ese plus, ¿no? Es decir, todos llevamos materias comunes de primero a sexto, pero en séptimo y octavo buscamos una acentuación por interés y sobre todo orientado ya a lo que el chavo se quiere dedicar. La segunda característica que veo como fortaleza en el plan de estudios, es que ahora también está muy bien organizado el servicio social y las prácticas, entonces el muchacho realiza prácticas específicamente en un área, encaminada al ámbito educativo, su acercamiento o primer acercamiento formal al mercado laboral [1EDoUA_GA_28OCT2022]⁴⁸

Se buscó articular el servicio social con las áreas formativas en las que se inscriben los jóvenes, para que puedan confrontar la teoría con el campo laboral de forma más real.

En lo que respecta a asignaturas relacionadas con la cultura o educación indígena, explícitamente son pocas, pero aquellas marcadas en color lila (Ver Imagen 7.), podrían considerarse las más cercanas. Entre ellas encontramos Educación Intercultural, que como se ha dicho en páginas anteriores, mantiene una relación estrecha con la educación indígena.

⁴⁸ Al final de cada extracto de entrevista se muestra un folio que indica lo siguiente: el número de entrevista (1E), dos letras que indican si se trata de Docentes, Directivos o Estudiantes (Do, Di, Es), las primeras dos letras de la sigla de la IES (UA o IS), el pseudónimo del colaborador (Gabo) o iniciales (AK), y y la fecha de aplicación de la entrevista, indicados con los dos dígitos correspondientes al día, tres iniciales del mes y el año (05ENE2022).

Imagen 6*Eje de Competencias Específicas o Áreas Formativas*

Eje de Competencias Específicas (Electivas Disciplinarias)

Campo Formativo	Semestre	
	Séptimo	Octavo
Didáctica	Planes y Programas de Estudio en Educación Formal	Didáctica en Educación Formal
	Didáctica en Educación no Formal	Capacitación en la Formación Laboral
	Formación de Docentes	Análisis y Evaluación del Desempeño Docente
Orientación Psicoeducativa	Orientación Académica	Tutorías en la Educación
	Orientación Vocacional	Orientación Profesional
	Diagnóstico Psicoeducativo	Proyectos de Orientación Psicoeducativa
Currículo	Adecuaciones Curriculares	Diseño de Actos Académicos de Educación Continua
	Tendencias Curriculares	Currículo y Perspectivas Transversales
	Educación Abierta y a Distancia	Diseño Instruccional
Intervención Socioeducativa	Educación y Saberes Comunitarios	Proyectos Educativos de Intervención Comunitaria
	Educación para Personas Jóvenes y Adultas	Educación para la Tercera Edad
	Atención Educativa a Grupos Vulnerables	Educación Hospitalaria
Investigación Educativa	Investigación Educativa en México	Didáctica de la Investigación
	Estadística	Paquetes Estadísticos de apoyo a la Investigación
	Metodología para la redacción de Textos Científicos	Producción Académica
Gestión y Políticas Educativas	Gestión Directiva	Gestión de Proyectos Educativos
	Gestión de Instituciones de Educación Básica y Media Superior	Gestión de Instituciones de Educación Superior
	Proyectos de Financiamiento en Educación	Certificación de Procesos y Servicios Administrativos en Educación

Fuente: <http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/EjedeCompetencias-01.png>

Pese a la ampliación de enfoques de esta licenciatura, se ha observado que la mayoría de los egresados ejercen la docencia, en palabras de una docente:

la mayoría se inserta en el campo de docencia a pesar de ser, de estar capacitados no solo para docencia sino también para investigación, capacitación, curriculum, ...se insertan la mayoría como docentes. Entonces, es una característica que habría de chequear del Plan de Estudios [1EDoUA_AK_20SEP2022]

Este plan de estudios se encuentra en proceso de evaluación y reestructuración. Se espera que la actualización, además de integrar teorías más recientes y recuperar experiencias de otras instituciones, involucre aspectos relacionados con la cultura, la interculturalidad y la educación indígena, tan necesarios para la población estudiantil oaxaqueña.

A continuación, presento una descripción del ICE, que combina percepciones mías y de algunos colaboradores, para aproximar a los lectores a cómo se vive y percibe la cotidianeidad en el Instituto. Esta descripción involucra algunos eventos que registré en mis notas de campo, que ayudaron a entender mejor el contexto, y que espero que también sirvan para explicarlo.

2.2.2.3. Impresiones personales y de los colaboradores.

El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) está siempre ordenado, fue lo primero que noté cuando visité las instalaciones. No fue una visita complicada, porque el ICE es el último, o quizás el primer edificio del complejo universitario, por lo que el acceso es sencillo y la posibilidad de extraviarse al caminar entre edificios es casi nula, además de que era inicio de semestre y había muy pocos estudiantes.

Como mencioné líneas arriba, el ICE es el último edificio del complejo universitario, tomando como referencia el centro de la ciudad, de donde yo me desplazaba. Se percibe casi

como un ente aislado del resto de la UABJO, pues salvo por algunos estudiantes vestidos de blanco de la vecina facultad de Odontología que deambulaban en la cafetería (ver Imagen 8) o jugaban voleibol en el patio frontal del ICE, no existe mayor contacto con personas de otras Unidades Académicas. El acceso vehicular se ubica al lado derecho, y colinda con una calle. El pequeño estacionamiento del ICE también está del lado derecho de los edificios. Generalmente, los estudiantes accesan por esa entrada, o por la entrada principal (frente al edificio principal) que se encuentra sobre Avenida Universidad, cuando está abierta. Todo el tiempo hay un oficial vigilando el acceso de personas y vehículos.

Cuando se desciende del vehículo, se puede ingresar por la puerta frontal del edificio principal, o por el jardín entre el edificio principal y el edificio de posgrado. Entre estos dos edificios hay un pasillo sombreado con bancas de madera, donde los estudiantes se reúnen o descansan entre clases. La mayoría de las oficinas y cubículos de docentes se encuentran en la planta baja del edificio principal, alrededor del patio circular (Imagen 7). En la planta alta hay algunas aulas, y una cabina de radio. El resto de las aulas se ubican en el edificio de posgrado, junto con la sala de cómputo y una sala de descanso o esparcimiento que contiene sillas y tapetes coloridos, juegos de mesa y mesas circulares, donde los estudiantes pueden convivir o pasar el rato. Los dos edificios y el pasillo (ver Imagen 8) que los conectan forman una flor, que puede verse con claridad desde las alturas (Imagen 3) y que los estudiantes me ayudaron a notar a través de los mapas dibujados en un taller que tuvimos, que detallo en el capítulo 4.

Durante la realización de las entrevistas, descubrí que la limpieza y el orden que se aprecian en el ICE son aspectos que también los estudiantes y docentes aprecian. Palacios,

ahora egresado, comparó el ICE con otras facultades vecinas del edificio a partir de estas cualidades:

La escuela está muy bien, nosotros que hemos ido a otras facultades, de la de Odontología, Enfermería, Arquitectura, las instalaciones del ICE son las que están mejores ¿no? Tenemos aire acondicionado en todos los salones, y así [IEEsUA_Palacios_23ABR2022]

Imagen 7

“El círculo” o patio circular.



Nota: Área central del Edificio principal del ICE, en la exposición de juegos mexicanos. Fuente: Archivo propio.

Se destaca el aire acondicionado en las aulas, y que los sanitarios estén siempre limpios, con jabón, agua y papel higiénico, particularidades descuidadas en otras instituciones públicas. Estas mismas cualidades (limpieza y orden), consisten también, de acuerdo con docentes, en valores que se fomentan y se trabajan en el Instituto, pues tienen que ver con el “ser universitario”, que a su vez se percibe como sinónimo de respeto, cuidado y de madurez. La profesora Ana Karent lo plantea de la siguiente manera:

el de hecho de que usted vaya por los salones y no va a encontrar una sola banca con ni una sola pinta, ni una sola pared, ni un solo baño con ninguna pinta, creo que eso habla mucho de que, desde el inicio, se les dice el respeto y la identificación por su Instituto, pero además la identificación como estudiante universitario [1EDoUA_AK_20SEP2022]

Ellos asocian estas cualidades con la identidad de un integrante del ICE; el cuidado mutuo y la atención no solo se dan entre las personas, sino también con las instalaciones y objetos usados en la cotidianeidad. En palabras de Héctor Aguilar, director del ICE, entre los rasgos más distintivos del ICE se encuentran la horizontalidad en las relaciones y en la toma de decisiones, el respeto a las normas y la unión que se genera, siempre cuidando los intereses colectivos. A propósito, Roci comenta lo siguiente:

me gusta, esa comunidad, esa unión, la unión que hay aquí. La disciplina, también el interés que tienen por nosotros. Que en las actividades todos participan, y si no, te invitan a hacerlo. Te respetan tal y como eres y pues respetan también tus opiniones, y todos se sienten identificados con el ICE [1EEUA_Roci_06OCT2022]

Por parte de los docentes y el directivo, es importante que los estudiantes se involucren en las actividades del ICE, pues se busca que, a través de estas, los estudiantes se sientan identificados, pero también parte activa de la comunidad. El maestro Héctor comentaba que una de sus primeras acciones como director fue trasladar su oficina al edificio principal, desde donde tiene contacto con los estudiantes. En sus palabras, la cercanía que con ello se entabla, representa una acción simbólica, que lo hacen formar parte presente y cercana de la comunidad estudiantil. El equipo indica también que intentan que las relaciones que se tienen con los estudiantes sean lo más cercanas a la amistad, por lo que las oficinas y cubículos constantemente están ocupadas por estudiantes, que realizan distintas tareas y actividades, ya sea personales o de apoyo a los docentes. En la entrevista con la maestra Ana Karent, pude ver a estudiantes modificando escritos en su computadora mientras ella organizaba documentos, y a propósito, tomó este evento como ejemplo, señalando lo siguiente:

si usted ve, aquí están entrando a mi área, y pueden ocupar la máquina y de más, aquí es una situación más horizontal, en donde pues el estudiante puede estar con nosotros y de más, y aprender de lo que hacemos, también ellos se meten en la organización, hacer oficios, repartir, por ejemplo, materiales, están todo el tiempo apoyándonos [1EDoUA_AK_20SEP2022]

El ICE constantemente realiza eventos, que tienen como propósito central la participación y la convivencia entre docentes y estudiantes. Esto genera que los estudiantes se conozcan e interactúen con estudiantes de otros semestres y también de la Licenciatura en Psicología, con quienes comparten instalaciones. El maestro Camilo considera que estas actividades se ven potenciadas porque la mayoría de la plantilla docente está conformada por egresados de la misma licenciatura, en lo que además identifica una debilidad, pero apunta lo siguiente:

Imágenes 8 y 9

Pasillo y cafetería ICE.



Nota: El pasillo conecta el edificio principal con el edificio de posgrado. La cafetería se encuentra al lado izquierdo del edificio central. Fuente: Archivo propio

El ICE es un lugar muy peculiar, ¿no?, si lo comparamos con otras Unidades Académicas de la Universidad. Ahí está un evento⁴⁹ allá afuera, ¿no?, en el cual, al menos podemos decir que ya es parte de la cultura institucional, esto de poner al estudiante en el centro y a su formación integral en el centro de la actividad... a mí me formaron así y tengo que ser empático, y tengo que sacar mi chamba, pero hasta cierto punto también eso nos obliga a ampliar mucho nuestros horarios de trabajo... ahorita estaba aquí Diana, ¿no?, estaba ahí checando con los estudiantes, y les decía y les explicaba, cosa que no se toman la atención en otras unidades académicas [1EDoUA_CG_15SEP2022]

Sea fortaleza o debilidad, lo cierto es que la atención que estos docentes brindan a los estudiantes se aprecia y se menciona constantemente. Todos los estudiantes entrevistados mencionan este aspecto, algunos con más énfasis que otros. Lidia, otra estudiante, lo expresa de la siguiente manera:

siempre nos escuchan, nos terminan ayudando, nos dan consejos, realmente no estamos solos. Hay mucha comunicación entre los estudiantes-maestros, maestros-estudiantes y realmente sí existe esa comunicación, y pues igual, por los talleres que ellos nos dan. Nos ofertan muchos talleres que sí, pues es de mucha utilidad para nosotros, mucho aprendizaje y me gusta mucho de eso, que la comunidad es muy unida [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

Esta unión, a la refiere Lidia, genera que los estudiantes se sientan acompañados durante toda la carrera. Adicionalmente, el Instituto tiene programas de tutorías grupales e individuales que intentan dar seguimiento al desempeño y las necesidades que vayan surgiendo en el estudiantado con mayor especificidad y pertinencia, ya sean de índole académica o personal. Los talleres a los que Lidia hace alusión son variados y distintos cada semestre. Los estudiantes deben tomar algunos de forma obligatoria, y una vez completados sus créditos, la asistencia es voluntaria, pero la sugerencia es que completen durante los

⁴⁹ El evento que se realizaba ese día en el patio circular del ICE, consistía en una demostración de juegos tradicionales mexicanos, como las canicas, el balero, la lotería entre otros juegos que no había tenido la oportunidad de ver o jugar. En las actividades participaban docentes y estudiantes, algunos organizando y otros participando. El evento puede apreciarse en la Imagen 7.

primeros semestres. El profesor Camilo habló un poco al respecto del tema, indicando que estos talleres complementan lo estipulado en el Plan de Estudios actual:

Esta visión, eh, de formación integral, por ejemplo, los talleres extracurriculares cubren, son, eh, talleres que pueden ser de arte, que pueden ser de deportes, que pueden ser de estrategias específicas de algún nivel, pueden ser de esparcimiento, digamos, teníamos bailes modernos, yo daba danza folklórica [1EDoUA_CG_15SEP2022]

Como puede leerse, talleres no solo tienen relación con lo académico, y son los estudiantes quienes lanzan propuestas y eligen, de entre varias opciones, a qué taller enrolarse. El maestro Héctor Aguilar complementó la información de la siguiente manera:

recientemente se permite que ellos los elijan, y entonces ahí es donde vemos, yo pienso, como administración, las agendas, qué les preocupa. Que si sexualidad, que si sustentabilidad, si las agendas que están llevándose a, por el gobierno, por algunos organismos internacionales, o temas de moda. Creo que esa amplitud, ¡ah!, porque, obviamente, ellos ponen el tema y nosotros tenemos que instrumentalizar y hacer todo lo que podamos para que se revise [1EDiUA_HA_01SEP2022]

Con esto se demuestra que los intereses de los estudiantes se toman en cuenta para la planeación de actividades, pues además de los talleres, en el ICE con frecuencia se organizan actividades que involucran la participación de los estudiantes y docentes en conjunto, el mayor ejemplo de este tipo de convivencia es lo que denominan “Semana Cultural”. Esta festividad se celebra en noviembre, cerca de la festividad de Día de muertos, y se programan actividades culturales, deportivas, académicas y de esparcimiento todo el día para que estudiantes y docentes puedan convivir (Imagen 10). Esta última celebración fue particularmente especial para los estudiantes, que recientemente se integraron completamente a sus actividades estudiantiles, después de dos años de pandemia, y de haber cursado un semestre en modalidad híbrida.

Durante este evento, se realizan competencias y actividades en las que participan docentes, directivos y estudiantes por igual. Se conforman equipos y se busca fomentar y fortalecer la convivencia, las relaciones horizontales, la cercanía con los estudiantes y, con ello, el sentido de pertenencia, que de acuerdo con Finn (1989), se potencia a partir de la participación en las distintas actividades que se realizan en la escuela, involucrando al mismo

Imagen 10

Programación de actividades de la Semana Cultural 2022

18VA. SEMANA ACÁDEMICA, CULTURAL Y DEPORTIVA.



Hora/Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
07:30-08:00					
08:00-08:30	Carrera Atlética				
08:30-09:00		Futbol Rápido	Voleibol Mixto	Básquetbol	
09:00-09:30	Acto Inaugural				
09:30-10:00					Libre
10:00-10:30	Conferencia Magistral	Presentación de Poemas	Canta la Palabra	100 Mexicanos Dijeron	
10:30-11:00					
11:00-11:30					
11:30-12:00	Talleres	Talleres		Exposición de Arte	
12:00-12:30				Receso	Final Básquetbol
12:30-13:00			Kickingball		
13:00-13:30	Presentación de Botargas, Porras y Distintivos.	Basta		ICE Games (videojuegos y juegos de mesa)	Final Voleibol Mixto
13:30-14:00					
14:00-14:30		Trivia de Conocimientos Generales			Baile Folklórico
14:30-15:00					
15:00-15:30	Carrera de Botargas		Final Futbol Rápido	Baile Moderno (por parejas)	Receso
15:30-16:00		Presentación de la Revista Estudiantil			Premiación
16:00-16:30					
16:30-17:00	Teatro Improvisado		Receso		
17:00-17:30					
17:30-18:00		Rodada Universitaria		Tarde de Palomazos	Calenda
18:00-18:30			Baile Coreográfico		
18:30-19:00	Rally Nocturno				
19:00-19:30					
19:30-20:00				Lunada	

Nota: Programación de actividades de la 18va. Semana Académica, Cultural y Deportiva, celebrada del 17 al 24 de noviembre de 2022. Fuente: Coordinación de vinculación ICE-UABJO, 2022.

tiempo emociones, que impactan de forma positiva en su vinculación con la institución y con quienes son parte de ella (belonging), motivando a los estudiantes a internalizar, incorporar y promover los valores institucionales, respetando las normas y cuidando de la institución

(valuing). A propósito de esto, y para cerrar el subapartado, el maestro Héctor Aguilar refirió lo siguiente:

En los últimos diez años, que ha sido el periodo de crecimiento del Instituto, yo pienso que no es relevante el tamaño de la matrícula, lo relevante es la calidad del encuentro, del proceso, de la relación que hay entre el docente y el estudiante. Ahí está el secreto. A la luz de eso, viene todo lo demás, la razón por la cercanía tiene que ver con *identidad*, pero la identidad se gesta precisamente porque los chicos y las chicas se sienten oídos, oídas, apoyados, acompañados ¿no?, por sus profesores y profesoras, y eso es muy valioso. Si un estudiante se siente seguro, se siente confiado, por los maestros y las maestras, pues va a apreciar, y de ahí es donde las administraciones, pues, comienzan para crear toda esta, todos los procesos y trámites que permiten construir esta fuerte identidad. A los chicos les gusta ser ICE, a veces más que ser UABJO [1EDiUA_HA_01SEP2022]

El sentido de pertenencia al Instituto y no a la universidad tiene que ver con la politización que existe y por la cual se afectan las actividades académicas y la vida del estudiante, como dijo Paco [1EEsUA_Paco_09MAR2023] en una entrevista, apuntando que el estudiante egresa y esos conflictos permanecerán en la institución.

2.2.3. El Pueblo Ayuuk

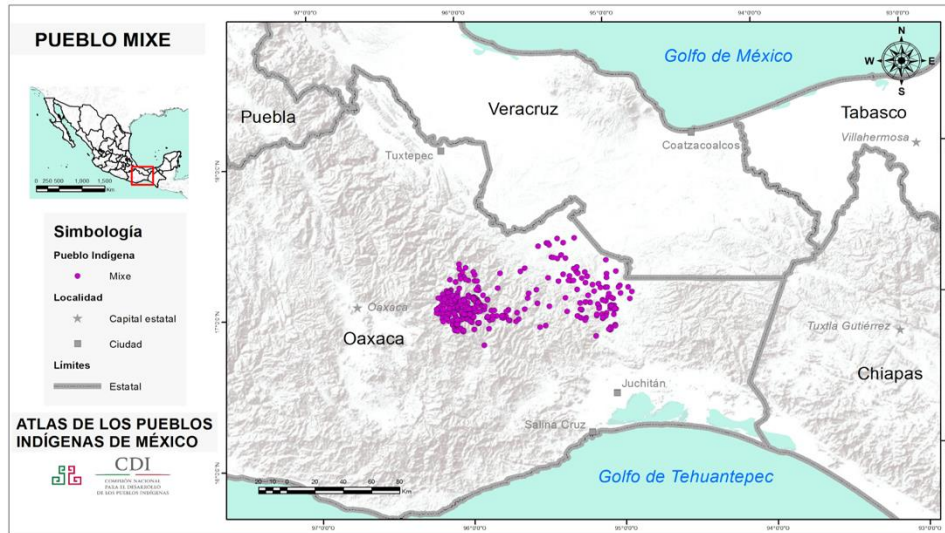
Entre los diversos pueblos originarios que se extienden a lo largo del estado, se encuentran los Mixes o Ayuuk⁵⁰, cuyos pobladores habitan en las regiones del Papalopan y la Sierra Norte (Mapa 4) al noreste de la capital de Oaxaca. Este pueblo se conforma de 19 municipios, a los que pertenecen alrededor de 270 localidades y comunidades (CEA-UIIA, 2006; p.13), divididas en tres regiones: alta, media y baja, cuyas características diferenciadoras se basan en las condiciones climáticas que presenta cada zona.

⁵⁰ La denominación oficial de este grupo es Mixe, sin embargo, los hablantes de esta lengua se autodenominan Ayuuk, por lo que en este estudio me referiré a ellos de esta manera.

La zona alta o fría, ubicada en su mayoría en la Sierra Norte, se caracteriza por presentar temperaturas más bajas y está conformada por los municipios de Tlahuitoltepec, Ayutla, Cacalotepec, Tepantlali, Tepuxtepec, Totontepec, Tamazulapan y Mixistlán. Los cultivos de papa, maíz, frijol y calabaza son característicos de esta zona. La Zona Media o Templada, extendida en la región del Papaloapan, está compuesta por Ocoatepec, Atitlan, Alotepec, Juquila Mixes, Camotlán, Zacatepec, Cotzocón, Outzaltepec e Ixcuintepec. En esta región se producen el maíz, el frijol, el camote, la caña de azúcar y el chile. Finalmente, la Zona Baja o Caliente es la que presenta el clima más caluroso, debido a su proximidad con el Istmo de Tehuantepec. Los dos municipios pertenecientes a esta zona son Mazatlán y Guichicovi, en esta zona, los dos productos de mayor producción son el café y los cítricos.

Mapa 4

Distribución geográfica del pueblo Ayuuk



Fuente: (INPI/INALI, 2018).

El pueblo Ayuuk fue el primer grupo originario en el país en obtener su adscripción de grupo étnico con el denominado Distrito Judicial Mixe, obtenido oficialmente en 1938. Con esta denominación, se nombró al municipio de Zacatepec cabecera de las autoridades

judiciales y hacendarias; sin embargo, por diversos cambios sociopolíticos esta decisión ha estado sujeta a cambios. Actualmente, al Distrito Mixe solamente están adscritos 17 de los 19 municipios que componen la región.

Los mixes se autodenominan *Ayuukjä'äy*. “La palabra ayuuk está compuesta de los siguientes morfemas: *a* = idioma, palabra; *yuuk*: montaña, florido; y *yä'äy*: gente, muchedumbre. Por lo tanto, su significado es "*gente del idioma florido*" (INPI/INALI, 2018). En sus diferentes municipios, en los que, a pesar de hablar en variantes de una lengua originaria, todos reconocen dominar el *ayuuk*⁵¹. El ayuuk “pertenece a la familia lingüística mixe-zoque, misma que, además de ésta, alberga en su seno a las lenguas zoque y popoluca” (CEA-UIIA, 2006; p.53).

Los pueblos Ayuuk comparten territorio, y sus límites se encuentran marcados por “puntos a través de los cuales se relacionan con lo sobrenatural; estos puntos geográfico-ceremoniales están presididos por *Ee'px yukm* o *li'px yöök*, que es el Cempoaltépetl (Cerro de los veinte centros sagrados o de las veinte divinidades)” (CEA-UIIA, 2006; p. 27). Lugares como este cerro, por ejemplo, son icónicos del pueblo Ayuuk, y en muchos de ellos se celebran rituales de petición o restauración en determinadas fechas del año, a los que pueden asistir familias enteras, incluso quienes no pertenecen a este grupo étnico.

En Oaxaca se reconoce a este grupo como *los nunca conquistados*. Existen estudios antropológicos y de historia que afirman que

los mixes lucharon contra los mixtecos, zapotecos y mexicas y, posteriormente contra los conquistadores, lo cual ha sido recogido en varios relatos; por ejemplo, en las *Cartas de Relación 1522*, donde se señala a los mixes como *una raza dura y feroz que se opuso a la conquista* (Barreda-Pineda, 2017; p.121),

⁵¹ La escritura de la palabra puede cambiar, dependiendo de la variante en la cual esté escrita, estas podrían ser: *ayuujk*, *ayuuk*, o *ayöök*. En este trabajo utilizo “ayuuk”, que es como lo escriben y pronuncian en Jaltepec.

así como algunas de sus narrativas. Existe, por ejemplo, una leyenda Ayuuk sobre el Rey Condoy, el héroe mesiánico de los Ayuuk, quien los cuidó y protegió durante su vida en la tierra evitando con ello su conquista y que, según sus creencias, continúa protegiéndolos desde el Cempoaltépetl.

Su estructura política y sus tradiciones son dominantes, pero finalmente prevalece una mezcla entre lo prehispánico y lo contemporáneo. Los cargos políticos son un honor para sus habitantes y sólo pueden ser representados por alguien de la comunidad. Han logrado mezclar idóneamente su idiosincrasia política y la organización del sistema que rige en el país. En los distritos oaxaqueños, por ejemplo, las autoridades municipales se eligen cada tres años, y en los pueblos mixes los pobladores seleccionan una terna de personas, cada uno regirá por un año. El primero en gobernar, una vez pasado un año, presentará un permiso indefinido para dar paso al segundo, quien renunciará para dejar que el tercero finalice con el trienio. Este, como otros procesos de elección, se llevan a cabo de manera interna y solamente se notifica a las cabeceras municipales. El *servir* al pueblo conlleva algunas ventajas, como la exención de tequios por periodos determinados o incluso la posibilidad de formar parte del consejo de ancianos, quienes tienen una fuerte influencia en estas comunidades.

Por otra parte, la religión también muestra una mezcla entre el catolicismo y las tradiciones indígenas, aunque estas últimas predominan en las celebraciones más representativas de la región. En algunas de estas comunidades es posible observar celebraciones que combinan invocaciones a dioses antiguos con plegarias cristianas empleadas en funerales o ritos de sanación, por citar algunos ejemplos.

Más recientemente, algunas otras religiones han comenzado a adentrarse en esta región, como son los testigos de Jehová, los cristianos, entre otras. No obstante, hay estudios

que afirman que la introducción de nuevas religiones protestantes, así como partidos políticos de oposición, han, de alguna manera, ocasionado conflictos entre los pobladores de las comunidades. “Las religiones que se oponen, por ejemplo, al sistema de cargos y las actividades festivas por su doctrina, han provocado expulsiones de algunas comunidades como: Tlahuitoltepec, Metaltepec, y Jaltepec de Candayoc” (CEA-UIIA, 2006; p.32).

Los Ayuuk son, sin lugar a duda, portadores de una herencia autóctona única y hablantes de una lengua viva y melodiosa. Su lucha constante por preservar sus tradiciones y su territorio, pero buscando siempre el desarrollo de sus pueblos, ha dado resultados que han impactado positivamente en varias comunidades, en lo referente a lo educativo, son el pueblo con más logros e iniciativas propias, como es el caso de Jaltepec de Candayoc, perteneciente a la región baja de los Mixes, cercana al Istmo de Tehuantepec, donde se encuentra el ISIA.

2.2.3.1. Jaltepec de Candayoc.

La Agencia de Jaltepec de Candayoc pertenece al municipio de San Juan Cotzocón y se ubica al norte de la Sierra Norte de Oaxaca, en la Zona Media de la región Ayuuk. Con 2,106 habitantes, es el tercer poblado más grande de este municipio (INEGI, 2020), después de María Lombardo de Caso y de la cabecera municipal. Jaltepec es un poblado pequeño, que, por sus condiciones de acceso, presenta un

crecimiento poblacional [...] de tendencia lenta con respecto a otras zonas del país. Prácticamente el tamaño de la población se ha mantenido constante de acuerdo a los Censos y Conteos de Población realizados por el INEGI (Castillo e Ibarra, 2013; p.8). El acceso a esta localidad es complejo si se viaja desde la capital oaxaqueña, el

traslado toma alrededor de nueve horas, sin contar el tiempo de espera en el transbordaje en caso de utilizar el transporte público. El acceso principal está sobre la Carretera Federal 147

Tuxtepec-Palomares, a unos 10 km del centro de la comunidad. En este trayecto no hay muchas viviendas, pero se pueden ver algunos terrenos de siembra de la comunidad, que en su mayoría son de limón, maíz, café; y en febrero y marzo, se percibe el agradable olor de las flores blancas de los cafetales. Este acceso es una de las pocas calles de Jaltepec que cuentan con pavimento, la mayoría de ellas son de terracería, lo que contribuye a la regulación de la temperatura en temporada de calor, que se extiende por gran parte del año. Existe un acceso adicional, conocido por los pobladores como “la entrada de La Sabana”, que es un camino de terracería que atraviesa parte de la zona boscosa de la comunidad, y se utiliza generalmente cuando el acceso principal se inunda por el desborde del río durante la temporada de lluvias.

El clima es tropical, casi todo el año se mantiene templado húmedo, pero durante primavera y verano las temperaturas altas alcanzan y, con frecuencia, rebasan los 40o C. Durante el año se registran abundantes lluvias, lo que favorece a la vegetación y a los cultivos, pero la proliferación de insectos cuyas picaduras pueden ocasionar enfermedades como el dengue. Los habitantes del poblado, al describir su clima, utilizan la analogía de un vaso, pues dicen que Jaltepec se encuentra en el fondo, lo que ocasiona que las corrientes de aire sean escasas. Algunos incluso señalan que Jaltepec no debería ser considerado como “Sierra”, porque no está ubicado en esa región y su clima tampoco corresponde, pues, por contrario, se asemeja más a la vecina región del Istmo.

2.2.3.1.1 Gobernanza.

Jaltepec, como muchos otros pueblos indígenas oaxaqueños, se rige por usos y costumbres, y mediante el sistema de cargos se mantiene y procura la participación de la población. Esta forma de gobernanza supone una estructura menos jerárquica y más horizontal,

fundamentada en los valores de solidaridad y reciprocidad (Gasca, 2014), expresados en acciones como el tequio y la asamblea comunitaria, que es la máxima autoridad en las comunidades.

En esta comunidad, la asamblea se celebra en el Salón Social y es la encargada de elegir a sus representantes. Anualmente, los comuneros⁵² votan para nombrar al cabildo, integrado por el agente (equivalente a un presidente) y su suplente, al alcalde único constitucional (quien asemeja la labor un juez), el alcalde suplente y sus vocales. Éstos a su vez nombran a un secretario, que, a diferencia de todos los otros cargos, es el único remunerado. De igual manera, cada tres años se elige un comisario de bienes comunales y su comisariado, compuesto por fiscales, cuya función consiste en apoyar en la labor del comisario, quien debe administrar las tierras, el ganado de la comunidad, La Sabana, sus recursos y algunas otras reservas; en resumen, todos los bienes territoriales de Jaltepec. En conjunto, la Unidad Forestal se encarga de la administración de La Sabana y el aprovechamiento de su madera.

En las asambleas comunitarias de Jaltepec, además de la elección de representantes, y la discusión y decisión de temas importantes, como la administración de los recursos, se nombran comisiones (como la del agua, las fiestas, etc.) y se eligen a los mayordomos que deberán anfitrionar las distintas fiestas que se celebran a lo largo del año. Si bien el pueblo opera con recursos federales asignados a través de la cabecera municipal, si un nuevo cabildo inicia operaciones sin recursos, cada comunero solicita una aportación para empezar a trabajar. En Jaltepec, la organización de las fiestas, la gobernanza y los cargos a cumplir se

⁵² Un comunero o comunera es toda aquella persona, habitante de la comunidad, a quien le haya sido asignada una parte de terreno. Las tierras comunales no pueden ser vendidas ni alquiladas, no son propiedad privada, y pueden, en casos específicos, volver a ser parte de la comunidad.

programan anualmente, pero las asambleas⁵³ pueden celebrarse en cualquier momento, y todos los comuneros deben asistir al llamado del agente en turno. A diferencia de otros pueblos, en Jaltepec cualquier persona puede asistir a las asambleas, e incluso se les permite expresar opiniones; sin embargo, los únicos votos que tienen valor son los de las y los comuneros.

A grandes rasgos, los cargos que prestan los pobladores van desde la administración, el servicio de la banda de música, hasta el patrullaje nocturno, que realizan los *topiles*. Estos son siempre varones, y cumplen una función similar a la de los policías. En la comunidad existe un toque de queda, cuya principal intención es mantener el orden y la seguridad de los habitantes durante las noches. Los accesos a la comunidad se cierran a las 10 u 11 pm. (dependiendo de la decisión de la autoridad en turno y del horario de verano), y de igual manera, la circulación por las calles está prohibida después de esas horas y hasta las 4 o 5 am. Quien deambule en ese lapso, es llevada a los separos y debe cubrir una multa de 250 pesos, o realizar alguna actividad requerida, algo así como servicio comunitario. Si la salida se produce por una emergencia, los topiles ayudan a los ciudadanos.

2.2.3.1.2. La vida en Jaltepec.

El estilo de vida de las personas guarda una estrecha relación con las actividades productivas que se realizan. La mayoría de los habitantes se dedican a la siembra y comercio de sus productos, la mayoría de las mujeres se dedican al cuidado del hogar y la familia, pero también participan en la recolección y siembra cuando la temporada lo requiere. La participación de toda la familia es común en la mayoría de las actividades que se realizan,

⁵³ De modo ordinario, las asambleas se celebran mensualmente, pero si hay algún asunto urgente que atender, pueden llevarse a cabo semanal o incluso, diariamente.

por lo que sus relaciones son sólidas. Como principales actividades de esparcimiento, las familias se organizan para comer juntos, preparar tamales o ir al río, es común que también se reúnan con otras familias para la realización de éstas y otras actividades.

Recientemente, esta comunidad se convirtió en una de las pocas comunidades indígenas que cuentan con los niveles educativos desde preescolar a universitario. A partir de la creación del ISIA, Jaltepec se ha visto renovado y más vivo. A principios de 2020 se inauguró el parque de la comunidad, que cuenta con una cancha de básquetbol, área de máquinas para ejercitarse al aire libre y juegos para niños (Imagen 11). La presencia de los jóvenes estudiantes ha revitalizado a la comunidad, además de representar un ingreso económico para las familias que albergan en sus hogares a estudiantes foráneos.

Aunque la comunidad mantiene una dinámica familiar, se puede observar que el consumo desmedido de alcohol crece incluso entre miembros de la comunidad estudiantil. En esta comunidad existen alrededor de trece “cantinas”, es decir, establecimientos en los que se vende y consume alcohol. El número es alto considerando las dimensiones de la comunidad y el número de pobladores, y aunque estos establecimientos operan dentro de los horarios establecidos por las autoridades, no dejan de ser frecuentados. Si bien el acceso a las mujeres no está restringido, no es bien visto que una mujer asista a estos lugares, pues es motivo de señalamientos, dado que la prostitución es también un problema presente. Derivados del alcoholismo existen también otros problemas sociales, como la violencia intrafamiliar, que, aunque puede ser castigada por las autoridades locales, generalmente no se denuncia, por ser parte del estilo de vida de la comunidad, caracterizada por conductas machistas que se han impregnado en la sociedad.

Imagen 11

Parque de Jaltepec. Área de juegos infantiles



Fuente: Archivo propio.

El consumo de alcohol también es una práctica común en las distintas fiestas que se celebran a lo largo del año, pero de éstas destacaré, sobre todo, la participación de los pobladores. Aun cuando las fiestas estén a cargo de una familia, las demás personas contribuyen, mediante la donación de animales para el consumo, y sobre todo ayudando en la preparación de los alimentos. Es importante resaltar la participación de las mujeres, que durante días cumplen jornadas largas, comenzando desde muy temprano, para ayudar a preparar tamales, atole, o guisos para las celebraciones. Los hombres también apoyan con tareas como el corte de leña para cocinar y la matanza de los animales que serán consumidos. Las mayordomías en esta comunidad son una muestra del trabajo y esfuerzo colectivo, de lo que se conoce como *comunalidad*.

2.2.4. El Instituto Superior Intercultural Ayuuk

El ISIA es una universidad perteneciente al Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ), cuyos orígenes se remontan al 2006. El proyecto surge a partir de la iniciativa de autoridades del pueblo Ayuuk, quienes buscaban, además de ofrecer formación profesional pertinente a sus jóvenes, encontrar la manera de preservar sus tradiciones, costumbres, estilo de vida, así como todos los aspectos de su cultura e idioma, que se han visto amenazados por la globalización, y que generalmente se extenuan cuando se ven obligados a emigrar.

La historia inicia con un acercamiento entre la organización civil SER-MIXE (Servicios del Pueblo Mixe) y David Fernández S. J., que fue fundamental en la consumación del proyecto, aportando ideas y estableciendo las relaciones necesarias entre el pueblo mixe y el SUJ. Los aportes de Fernández consisten en la centralidad de la revalorización de la cultura y conocimiento indígena, la relevancia de la interculturalidad en estos procesos, específicamente en el educativo, y finalmente en la articulación de estas dos ideas en el proyecto de un centro universitario (Castillo e Ibarra, 2013; pp.50-51).

El modelo educativo del ISIA está basado en el del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Oaxaca, que consisten en una iniciativa educativa de nivel medio superior que pretende facilitar el acceso de los jóvenes indígenas a este nivel, por medio de una educación situada, pertinente y acorde a las demandas de los pueblos indígenas oaxaqueños. Este modelo, a su vez, tiene como antecedente directo al Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), de Santa María Tlahuitoltepec, que fue creado por maestros locales que buscaban, además de brindar una educación pertinente, fortalecer su cultura a través de un modelo propio. Esta experiencia se replicó en 12 bachilleratos, que en 2003 pasaron a ser parte del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) (Amor, 2004). Actualmente existen 49 planteles BIC en distintas localidades

indígenas oaxaqueñas. Estas instituciones fueron creadas bajo una perspectiva educativa comunitaria intercultural, “que considera al contexto local como impulsor del aprendizaje” (Castillo-López, 2011; p.55), y que persiguen el fortalecimiento de las lenguas y la identidad cultural de los educandos, por medio de programas culturalmente pertinentes y la participación comunitaria. Con estas bases, el SUJ proporcionó estructura y sustento teórico al proyecto educativo convirtiéndolo en un modelo apto para la obtención de los Reconocimientos de Valor Oficial de Estudios del tipo Superior (RVOES) necesarios para su oficialidad ante la SEP.

Una vez planteado el proyecto, se convocó a algunas comunidades mixes que contaran con bachillerato y que tuvieran interés en albergar esta nueva institución en su territorio. Fueron los pobladores de Jaltepec de Candayoc quienes se mostraron más entusiastas, ofreciendo terrenos, recursos materiales y humanos para edificar la universidad. El ISIA es una universidad creada desde el pueblo y para el pueblo, por lo que fue el pueblo ayuuk fue quien dictó los pormenores de esta propuesta educativa, y continúan teniendo un rol protagónico dentro del proyecto.

En 2006, el Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA) publicó *Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región Mixe*, en el que se contextualiza y describe la forma de vida de los pueblos Ayuuk de Oaxaca. Partiendo del análisis de estas condiciones, se edifica el proyecto de esta institución, como respuesta a las necesidades de los y las jóvenes, así como de la comunidad Ayuuk. Entre los datos más

Imagen 12
ISIA, vista aérea



Fuente: Google Earth.

relevantes, se encuentran aquellas estadísticas que muestran la dura condición de los 19 municipios que componen la región, pues con ello muestran que el acceso a la educación continúa siendo un privilegio y que las condiciones de analfabetismo alcanzan casi un 40% de la población (CEA-UIIA, 2006; p.67). Proporcionan, además, una breve descripción de su modelo educativo, estructurado a través de sus características principales (Castillo e Ibarra, 2013; p.24):

1. Alta calidad y rendimiento
2. Pertinente con la cultura originaria
3. Con incidencia en el sistema educativo
4. Capaz de dar seguimiento a los jóvenes por ingresar y a los egresados
5. Generadora de reflexión y crítica

6. Movilizadora del estudiantado
7. Articulada con la vida comunitaria
8. Con perspectivas de ampliación
9. Oferta adecuada
10. Modalidades que permiten un mayor impacto sin menosprecio de la calidad.
11. Compromiso sólido de los estudiantes con ella y su proyecto.

Asimismo, los tres ejes transversales de la universidad son: la investigación, la docencia y la vinculación, con cuya articulación se busca tener un mayor impacto en la región. Inicialmente, el ISIA ofertaba las licenciaturas de Comunicación para el Desarrollo Social y Administración para el Desarrollo Sustentable. Actualmente, la oferta académica de este centro consiste en tres licenciaturas:

- 1) Administración y desarrollo sustentable,
- 2) Comunicación para el desarrollo social y
- 3) Educación Intercultural.

De igual manera, ofreció un programa de Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento, que está en proceso de reestructuración. Con todo ello se buscaba que una vez concluida la etapa universitaria, los jóvenes egresados (en su mayoría originarios de la zona) pudieran desempeñarse en sus comunidades, aprovechando los recursos de la población, por medio de la producción y comercialización de los productos locales, con lo que se beneficiaría tanto a la comunidad como a sus pobladores. Claramente, el ISIA

constituyó un esfuerzo educativo conjunto para hacer frente no solo a las dificultades formativas de una población étnica históricamente marginada y con limitadas opciones de capacitación, sino también para contribuir al desarrollo local, a través de la formación de jóvenes que fuesen capaces de responder a los retos laborales y demandas regionales de profesionales calificados (Rodríguez y Santiago, 2014; p.3).

Se puede decir, entonces, que su propósito principal es ofrecer *acceso* a la ES a los jóvenes habitantes de la región y de otras zonas aledañas a ella. Aunque a la fecha la población continúa siendo predominantemente ayuuk, la matrícula se ha ampliado, de manera que ahora también hay estudiantes de otras etnias y estados de la República, como es el caso de Puebla, Chiapas y Veracruz.

La propuesta formativa del ISIA se fundamenta en la comunalidad. Las decisiones importantes se toman entre todos, mediante las asambleas (Imagen 13), y el tequio es una práctica común en la que también participan todos los estudiantes y personal de la institución. Se hace en las construcciones, para la limpieza general de la Universidad, la siembra, celebraciones, organización de los residuos, el comedor institucional, los proyectos institucionales y todo lo que haga falta. No se cuenta con personal específicamente encargado del aseo, pero sí con algunos colaboradores que mantienen las áreas verdes, el rancho, y las aulas, que normalmente superan el tiempo y las habilidades del estudiantado y del personal. La casa se construye y cuida entre todos. Además, se llevan a cabo celebraciones como el aniversario, en el que se realizan rituales ayuuk a la Madre Tierra, que también se tienen para la siembra y la celebración de algún acontecimiento importante.

Como puede notarse, en el ISIA se promueve el diálogo y las relaciones horizontales entre estudiantes, docentes y administrativos, “el trabajo en equipo, los valores de vida sustentable, digna y derechos de las personas para su desarrollo integral y convivencia en la diversidad” (ISIA, 2020)⁵⁴. Un claro ejemplo de ello es la convivencia que se genera en el comedor universitario, donde de lunes a viernes, estudiantes, docentes y personal se reúnen

⁵⁴ Extracto recuperado de la página oficial del ISIA, <http://isia.edu.mx/oferta-academica/ein>, consultado el 18 de mayo de 2020.

tres veces al día para recibir los alimentos. El comedor es un espacio de socialización, en el que todos interactúan y, en consecuencia, todos conocen a todos. La infraestructura es otro rasgo distintivo del ISIA. Las oficinas y salones de clase son diseños particulares de la región: tipo choza, de colores alegres, con techos de palma y amplios ventanales. El diseño corresponde al estilo de las casas de la comunidad, y se encuentran distanciadas una de otra. Inicialmente, este tipo de construcción representó también un obstáculo para su oficialidad, ya que no cumplía con los lineamientos preestablecidos por el IEEPO (Reyes, 2012; p.62), cuyo modelo se basa en edificios urbanos de concreto, que por supuesto representarían una inversión mayor y no resultan favorables dadas las condiciones climatológicas de Jaltepec.

Imagen 13

Asamblea universitaria



Nota: Esta fue la asamblea de inicio de semestre agosto-diciembre 2021, celebrada en la planta alta de la biblioteca. Al igual que todas las asambleas, fue coordinada y dirigida por estudiantes. Fuente: Archivo personal de Dulce Paulina González Castellanos.

La articulación entre el contexto y sus actores, y todas las personas que conforman el ISIA, así como las relaciones, son una constante trascendental. Por ejemplo,

la Junta de Gobierno que está compuesta por cinco miembros del SER-MIXE, por cinco miembros del SUJ y por dos invitados de la comunidad de Jaltepec. Además hay una política desde la universidad de relación con las comunidades mixes, desde

profesores y alumnos con visitas del profesor. Se han validado servicios sociales en actividades comunitarias o de organizaciones indígenas (Castillo e Ibarra, 2013; p.52).

Estos dos invitados, generalmente son el Agente y un representante de la Asamblea Comunitaria, quienes también asisten a las Asambleas Universitarias. Estas últimas, al igual que las asambleas comunitarias, constituyen el organismo colegiado de mayor autoridad para la universidad, y se realizan tres veces por semestre: la primera al inicio, la segunda a la mitad, y la segunda al cierre, para tomar acuerdos y hacer propuestas sobre lo que se pueda mejorar en el siguiente periodo. De manera general, la vinculación entre la comunidad, las autoridades de Jaltepec y el ISIA son estrechas, pues con frecuencia se organizan y llevan a cabo proyectos conjuntos, como la construcción del parque, la carretera, el monitoreo del agua, etcétera. Los mayordomos invitan toda la comunidad escolar a participar en la preparación de las celebraciones y a los festejos. Desde el ISIA se promueven proyectos que realizan junto con aquellas personas de la comunidad interesadas en participar, entre ellos la promoción de la lengua ayuuk, los medios para sanar en comunidad, la experimentación y el desarrollo de alternativas sustentables y la promoción de la lectura y escritura. Se pide a los estudiantes participar en actividades organizadas por la agencia, así como asumir las normas de convivencia, y si no se cumplen con alguna de ellas, se les sanciona como a cualquier miembro de la comunidad. En la comunidad se asume que el ISIA pertenece a Jaltepec, y su vez, el director de la institución asiste a las asambleas comunitarias. La vinculación entre la institución y la comunidad fue intencional, tal como lo relata Genaro Vásquez:

es un modelo diseñado entre varios actores que le dimos un enfoque intercultural y además una orientación en donde la institución estuviera en una comunidad, entonces creo que es una primera oferta diferente a la convencional, en ello su ventaja y en ello su dificultad. Y, por otro lado, son carreras que hace 15 años eran muy pertinentes y que además pues llevaban dos, tres elementos muy muy importantes para la vida comunitaria, por ejemplo, el enfoque de comunalidad, interculturalidad, solidaridad

y la sustentabilidad. Sustentabilidad como un gran componente para la creación del modelo con una orientación pues ecológica, por así decirlo [1EDiIS_GV_03FEB22] Así, la institución mantiene una relación estrecha con la comunidad y se procura constantemente integrar elementos relacionados con el contexto. Los docentes pueden adaptar los contenidos de sus asignaturas para que sean relevantes para los estudiantes y puedan conectar los aprendizajes con lo que se vive en las comunidades.

El ISIA representa una excelente oferta académica para quienes la economía es una limitante, en tanto que, aunque nominalmente es una universidad privada, los estudiantes que asisten a ella reciben una beca del 100%. La universidad opera con recursos provenientes de otras universidades del SUJ, y cuenta con servicio de comedor que, de lunes a viernes, ofrece tres comidas diarias a toda la comunidad universitaria, a cambio de una módica cuota mensual. Los estudiantes ajenos a la comunidad pueden alojarse en casas de familias o rentar habitaciones a precios accesibles. Existen incluso, familias que permiten a los jóvenes trabajar con ellos a cambio del pago de la renta o para percibir algún ingreso. Si bien los horarios de clase no son fijos, las clases pueden ser programadas por la mañana o por la tarde, si se trata de cursos intensivos, clases de lengua, cursos adicionales o actividades de reforzamiento. Los distintos programas de estudios del ISIA son de tiempo completo; sin embargo, los estudiantes que provienen de comunidades ajenas a Jaltepec pueden alojarse en casas de la comunidad. El ISIA es una institución que constantemente busca mejorar y adaptarse a las continuamente emergentes necesidades de la comunidad y el estudiantado.

Una vez egresada la primera cohorte de estudiantes en 2011, se realizó un seguimiento a los primeros egresados, entrevistados para conocer sus percepciones de la institución, sus experiencias en ella, sus laborales y formular una evaluación cualitativa de la institución desde sus opiniones. Con este trabajo, se buscaba encontrar elementos que contribuyeran a la mejora de los planes de estudio de las licenciaturas que se ofertan actualmente. Estos

hallazgos pueden ser leídos en “El logro laboral de los egresados del Instituto Superior Intercultural Ayuuk; percepciones sobre su formación universitaria”. Entre las averiguaciones más relevantes se observa el empoderamiento que adquirieron la mayoría de los estudiantes, quienes se perciben como líderes, muestran una actitud propositiva e injerencia en sus comunidades. Laboralmente, alrededor de un 80% se ha insertado en asociaciones y organizaciones civiles, en el ámbito educación y en actividades autogestionarias, no obstante, se hace el señalamiento de que los contratos que han recibido son temporales, y que los puestos ocupados son de bajo nivel dentro de las instituciones (Rodríguez, 2014; pp.44-45). Se concluye afirmando que el ISIA está, en efecto, cumpliendo con su objetivo de desarrollo local y empoderamiento de sus estudiantes; sin embargo, quedan muchos aspectos por subsanar.

Las primeras definiciones de este término lo abordaban como un fenómeno social, que implicaba sobre todo la distinción entre los miembros de determinado grupo de quienes no lo eran, lo que se percibió como superiores a otras agrupaciones (Sharma et al., 1995). Aguilera (2002), por otro lado, lo define como una actitud que adoptan los miembros de un grupo, que los lleva a valorar sus virtudes y logros, abrazando una postura centralista y de superioridad. Algunos autores (Giner et al., 1998; Aguilera, 2002; Alaminos et al., 2010) coinciden en que el etnocentrismo constituye una forma de *racismo simbólico*, dado que la percepción del mundo y de los otros, parte “desde el prisma de la propia etnia y cultura [...], es por lo tanto, un proceso básico para cimentar la solidaridad identitaria del colectivo y a la vez establecer diferencias y desigualdades respecto al otro: el extranjero, el inmigrante” (Giner et al., 1998; p.277). Desde esta perspectiva, la imposibilidad de aceptar lo diferente a lo propio puede conducir a fenómenos agresivos como el nacionalismo violento o el racismo, como apunta Aguilera (2002).

Este constituye uno de los dos enfoques (el llamado enfoque negativo) que han intentado definir al etnocentrismo. Existe también el enfoque positivo, desde el cual el etnocentrismo es una manera de mantener la cohesión de los grupos étnicos, ya que, con el reconocimiento de las fortalezas y características colectivas, incrementan los sentimientos de solidaridad, lealtad y deseo de unión, lo que a su vez conlleva a la supervivencia del grupo (Caruana, 1996; Luque-Martínez et al., 2000). Este sentimiento de unión representaría a su vez una forma de identidad (lo que pareciera ser sinónimo de identidad étnica o etnicidad), y de acuerdo Jones y Smith (2001) conforma un fenómeno que la distingue de la identidad cívica nacional, resaltando que esta última es más susceptible a ser influenciada por fenómenos como la globalización o las migraciones masivas, mientras que la identidad étnica se caracteriza por su solidez (Citado en Alaminos et al., 2010; p.92). Ambos enfoques parecieran ser, más que posturas, efectos consecuentes del etnocentrismo, ya que por un lado se aprecia y ensalza la cultura propia, pero por otro, se menosprecian las demás. Además de ello, etimológicamente hablando, el sufijo “centrismo”, lo asocia con otros conceptos como el de sociocentrismo, eurocentrismo, androcentrismo, etc., cuya dilucidación me hace prescindir de él. Es por ello que, para los propósitos de este estudio, y con la intención de evadir la dicotomía que envuelve a este concepto, se evitará su uso y en su lugar se hablará de etnicidad.

Lo que sucede en el ISIA tiene más relación con el aspecto positivo del concepto, pues los propósitos iniciales del proyecto tenían que ver con el realce y la preservación de la cultura ayuuk, y se esperaba, casi exclusivamente, que los estudiantes fueran ayuuk; sin embargo, esta intención ha tenido efectos colaterales, creando sentimientos de rechazo, e incluso, resentimiento entre los estudiantes de otras culturas. Ante la demanda y arribo de estudiantes provenientes de otras culturas, la universidad enfrenta un proceso de

reestructuración que ya contempla estos problemas como aspectos a modificar. El director reconoció también esto como una gran debilidad, y comentó que:

en la nueva propuesta hay un apartado en donde cada cultura promueve, comparte y nos hace vivir a todos los demás sus rituales, sus fiestas, etcétera. En este momento pues está lo de la alimentación, pero los rituales del ISIA son unos, y son ayuuk y punto. Y entiendo que no tengan sentido para todos, o tengan algún sentido, pero es el sentido de nuestros vecinos ayuuk ¿no? Entonces ahí sí hace falta como ir cultivando el elogio de la diversidad. Y lo mismo digo en la diversidad sexual, la diversidad de género, la diversidad de pensamiento, la diversidad de creencias, etcétera [1EDiS_FM_03FEB22]

Se reconoce como un gran reto ante el cual todavía no hay alternativas concretas, pero se reconoce que no es tarea sencilla. Cabe señalar, que en las clases de lenguas y desde actividades como el ecotianguis y la muestra gastronómica, se han tratado de integrar elementos culturales de otras etnias al espacio institucional, para que vayan ganando visibilidad, y que los estudiantes puedan traer y compartir parte de lo suyo.

2.2.4.1. La Licenciatura en Educación Intercultural.

La Licenciatura en Educación Intercultural es la carrera de oferta más reciente del ISIA, y es también una de las opciones más demandadas por los estudiantes. Al principio era requisito ser lengua-hablante para matricularse, y por eso los grupos eran reducidos. Recientemente, se amplió la convocatoria para todos aquellos con vocación docente (lengua-hablantes o no), lo que ha propiciado que las nuevas generaciones tengan grupos más numerosos. Con este programa de estudios (Imagen 14) se pretende formar docentes capaces de desempeñarse en niveles básico y medio superior, así como en el sistema de enseñanza abierta; fomentando y fortaleciendo relaciones interculturales entre sus educandos, impulsando el trabajo en equipo y la vinculación con la comunidad en la que se desempeñe laboralmente. De manera explícita, el objetivo de la licenciatura consiste en:

Formar profesionales en Educación Intercultural capaces de fortalecer procesos interculturales de participación social y comunitaria, a través de espacios de reflexión y propuestas desde el ámbito educativo⁵⁵.

Se proyecta entonces, que un egresado de la Licenciatura en Educación Intercultural pueda:

Fortalecer procesos interculturales de participación social y comunitaria a través de espacios de reflexión y propuestas desde el ámbito educativo. Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos con enfoque intercultural. Contribuir a la interlocución entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad, sobre temáticas educativas, en un marco de diálogo equitativo e intercultural⁵⁶.

Desde esta licenciatura, se plantea que los estudiantes puedan comprender la dimensión de la educación, y cómo esta no está restringida únicamente a la escuela. Al igual que en las otras carreras, se incentiva a los jóvenes para que no limiten su desempeño profesional, y que puedan encontrar espacios dentro o fuera de sus comunidades donde puedan poner en práctica lo que han aprendido. Francisco Morfin, actual director del ISIA, comenta lo siguiente:

cuando llegan, llegan con la idea de que van a ser profesores, y profesores de nivel básico; y entonces a lo largo de la carrera, lo que vemos importante es pensar el espectro educativo en su dimensión más amplia, y cómo la construcción de acuerdos sobre las cosas que tenemos implican procesos educativos, y que entonces los proyectos educativos no sólo se construyen en el aula de preescolar, en el aula de educación básica, sino que se construyen en todos los ámbitos comunitarios, y que ese es su ámbito de trabajo, ese es por un lado. Por otro lado, que vayan reconociendo que la educación que ya recibieron, tiene una fuerte influencia del centro, y que viene como una imposición de otro mundo, y que entonces vale la pena colocarse como tarea la construcción de los modelos propios educativos para los pueblos originarios. [1EDiS_FM_03FEB22]

⁵⁵ Recuperado de la página oficial del ISIA, consultado en abril de 2021.
<http://www.isia.edu.mx/oferta-academica/ein>

⁵⁶ Recuperado de la página oficial del ISIA, consultado en abril de 2021.
<http://www.isia.edu.mx/oferta-academica/ein>

Imagen 14
Plan de estudios EIN



PLAN DE ESTUDIOS

LIC. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1 SEMESTRE	2 SEMESTRE	3 SEMESTRE	4 SEMESTRE	5 SEMESTRE	6 SEMESTRE	7 SEMESTRE	8 SEMESTRE
Estado actual de la Educación en México	Pedagogía I	Pedagogía II	Práctica de trabajo con grupos	Psicología del adolescente	Ética y resp. social	Etnoeducación	Pedagogía de la diversidad
Análisis sociocultural	Sociología de la Educación	Teoría del aprendizaje I	Teoría del aprendizaje II	Ambientes de aprendizaje	Didáctica	Didáctica de la lengua indígena	Taller de gestión escolar
Persona, comunidad y comunicación	Gestión curricular	Análisis hist. de la educ. indígena en México	Políticas educativas	Taller de práctica docente I	Taller de práctica docente II	Taller de educación a distancia	Seminario de Titulación II
Habilidades de investigación	Desarrollo sustentable	Organización comunitaria, gobierno local y municipal	Derechos indígenas y la educación	Evaluación Educativa	Tutoría	Seminario de Titulación I	
Matemáticas	Economía general y solidaria	Metodología para el desarrollo comunitario	Interculturalidad y relaciones sociales	Informática III: Métodos cuantitativos y cualitativos	Informática IV: Diseño de material didáctico con y sin computadora		
Informáticas I	Análisis histórico del entorno	Informática II: Tecnologías para la educación	Análisis coyuntural del entorno	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV
Taller de lectura y redacción I	Evaluación rural participativa	Taller de lectura y redacción II	Lengua indígena IV				
Lengua indígena I	Lengua indígena II	Lengua indígena III					Optativa LIC I
							Optativa LIC II

RVOE: 2020ES6111507

Nota: Las asignaturas resaltadas en amarillo se comparten con los otros dos programas de licenciatura. Fuente: <https://www.isia.edu.mx/oferta-academica/ein>, con modificaciones propias.

Aunque la mayoría ingresa con la idea de que ejercer la docencia sea quizás el único camino, poco a poco van descubriendo opciones sobre las diferentes formas y áreas en las que pueden desempeñarse. El camino inicia con un análisis profundo y cuestionamiento sobre la educación recibida y cómo ha afectado o contribuido en su desarrollo, para luego proponer otras formas de hacer educación; una que no violenta, que no aniquile, y que rescate y ayude a crecer a sus comunidades. Este es un acto revolucionario, de resistencia, que por supuesto encuentra muchos obstáculos y conflictos de interés político. A propósito, Genaro comenta:

esa licenciatura en especial es muy interesante porque, por un lado, es una licenciatura creada para que se formen educadores con una perspectiva intercultural y, sobre todo, en donde su bagaje cultural, que tiene que ver con el hablar o entender algún idioma indígena, les permita generar otros modos de hacer educación, ¿no?, u otra educación. Sin embargo, ... es muy interesante porque al momento que se insertan en espacios convencionales, pues ahí tienen que jugar con las reglas que el sistema educativo impone. [1EDiIS_GV_03FEB2022]

Como puede observarse, desde la institución se tiene conocimiento de esta problemática; sin embargo, sería importante realizar un seguimiento de egresados para conocer qué otros problemas han enfrentado y qué acciones han emprendido para desempeñar su labor, lo que a su vez serviría para saber qué hace falta incluir en el proceso formativo de los estudiantes que pueda servir posteriormente.

En el Plan de Estudios de la licenciatura (Imagen 14), puede observarse cómo las asignaturas van llevando de la mano a los estudiantes por este camino del autorreconocimiento y la reflexión crítica de las condiciones actuales de la educación pública en el país y para los pueblos originarios. Durante los dos primeros semestres, las tres licenciaturas comparten asignaturas, lo que a su vez sirve para que los estudiantes se relacionen. Es a partir del tercer semestre, las materias específicas del área de formación aumentan. Las asignaturas de Inglés e Informática, que también son de tronco común, son

las que se mantienen hasta los últimos semestres, al igual que Seminario de titulación, o SETI, como lo llaman los estudiantes. En la Imagen 14 se aprecian, resaltadas en amarillo, todas las asignaturas compartidas con las licenciaturas de ADS y CDS. En los tres programas, se destaca la centralidad que tiene la lengua indígena, así como el proceso de concientización por el que atraviesan los jóvenes sobre su importancia en la vida, los modos de pensar y aprender, y en la identidad de sus comunidades.

Para acompañar esta descripción, presento una descripción del ISIA, que al igual que la que realicé para el ICE, se complementa con comentarios de los colaboradores.

2.2.4.2. Impresiones personales y de los colaboradores.

El ISIA es un lugar muy verde. Es lo que siempre viene a mi mente cada vez que lo recuerdo. Estar en Jaltepec, caminar hacia el ISIA es caluroso, pero renovador y agradable. En mis primeras visitas, escuché a varios docentes de otros estados hacer comentarios como esos, pero inicialmente no encontraba el sentido en esas palabras, quizás porque yo también soy de una comunidad y el estilo de vida no me resultaba tan distante. Poco a poco comprendí que estar en Jaltepec implica “desconectarse”, para conectar con las personas y el lugar. Caminar por el pueblo, nadar en el río, subir al cerro, charlar con las personas en el pueblo y los estudiantes, disfrutar de las comidas y las fiestas, son actividades que se realizan con mucha más cercanía y profundidad. Entre las principales distracciones de las que uno se desprende están los teléfonos y las computadoras, primero por la inconsistencia de la electricidad, y hasta hace poco, porque los teléfonos no tenían recepción ni acceso a internet. Actualmente, algunas compañías ofrecen el servicio, telefónico e internet, pero este es aún

precario, y las mejores horas para conectarse son entre las 23 y hasta las 7 horas, pero, normalmente, tras un día de mucha actividad, la mayoría de los visitantes olvidamos del teléfono y nos enfocamos en la convivencia y el descanso.

Una de las casas para maestros donde nos hospedamos, se encuentra dentro de un solar⁵⁷ que colinda con la casa de Violeta y su familia; y la de su hermano, el señor Alejandro, y su familia. Como la mayoría de las casas en Jaltepec, no hay bardas ni divisiones, por lo que uno puede ver a los vecinos realizar sus actividades desde muy temprano. Cada mañana, cuando salía de la casa, saludaba a alguno de ellos, así como a las demás personas que encontraba en el camino. “*Makyepyë*”⁵⁸, es el saludo que se intercambia normalmente. Es una palabra ayuuk que puede utilizarse en cualquier momento del día y con cualquier persona. Saliendo de la casa, caminaba alrededor de cinco cuadras por un camino de terracería (Imagen 15), que tardaba aproximadamente 10 minutos en recorrer. El acceso que normalmente utilizan quienes llegan caminando o en bicicleta a la universidad es un pequeño sendero (Imagen 16) que conduce al comedor (Imagen 17) y a la oficina de comunicación, detrás del Centro de Lenguas. Normalmente, la mayoría de los estudiantes y personal, arriban a la universidad a las 8:30 a.m., la hora del desayuno; así que el día inicia con una convivencia que se extiende por casi una hora. Se come con calma, se platica, se ríe, se recoge y limpia

⁵⁷ En la comunidad denominan solar al patio de la casa, que generalmente está a cielo abierto y con cierta delimitación hacia las otras casas y la calle, que puede marcarse por medio de plantas o pequeños postes de madera. Las familias los utilizan para la crianza de animales, para secar sus cosechas al sol, el cultivo de plantas medicinales o comestibles, o simplemente como patio.

⁵⁸ ‘*Makyepyë*’ es la forma corta y coloquial de ‘*Tyosmakyepyë*’, que de acuerdo con el Dr. Juan Carlos Reyes Gómez, puede traducirse al castellano como “Dios te proteja” o “Dios te guarde”. El saludo puede emplearse solo, para dirigirse a cualquier persona, y también pueden agregarse tratamientos de cortesía, como ‘*Wintaj*’ (maestra, señora) o ‘*Wintsën*’ (maestro, señor), entre otros, que deben seleccionarse de acuerdo a la edad o rango de la persona, con respecto de quien saluda.

el espacio antes de comenzar las labores. Raúl, un profesor visitante de la IBERO CDMX nos cuenta, a propósito de estos espacios, que la convivencia que se da es única:

El hecho de irte a formar, junto con los estudiantes para recibir los alimentos, sentarte en mesas que están conformadas por estudiantes, profesores, y estudiantes de diversas carreras, también constituye una forma de integración y de convivencia, de conocer diferentes culturas, perspectivas, experiencias de lo que están estudiando, y literal, yo creo que este asunto de los lavabos constituye un ejemplo revolucionario de los lavaderos. El asunto de la convivencia, la charla, ¿qué tal estás?, ¿cómo estás haciendo?; y que son otras personas diferentes a con quién comiste, porque son momentos y tiempos diferentes, entonces, la convivencia en este espacio, digamos, es muy rico [1EDoIS_RR_19MAY2022]

Imágenes 15 y 16

Camino al ISIA y Acceso lateral a la universidad



Fuente: Archivo propio

Tras terminar el desayuno, y tras cada comida, cada uno lava sus trastes, limpia el espacio donde comió y recoge su silla, para que el equipo encargado del aseo pueda limpiar el comedor sin dificultad. Existe un rol de equipos de limpieza para cada día de la semana, los estudiantes nombran un comité del comedor durante la asamblea de inicio de semestre, y ellos se encargan de organizar los equipos, supervisar y asignar multas cuando no se cumple con las obligaciones. Al igual que la limpieza de los baños, estas actividades las realizan

estudiantes, que suelen manifestar su descontento porque el equipo operativo no participa, aun cuando se trata de espacios utilizados por la comunidad universitaria. El argumento principal es que cada uno de ellos debe mantener limpia su oficina o área de trabajo, pero es un tema que sale a relucir con frecuencia en las asambleas.

El área donde se lavan los trastes es un pequeño corredor con techado de lámina al lado del edificio, que cuenta con 6 lavaderos y algunos botes para residuos orgánicos y desperdicios de comida. Estos deben seleccionarse para, posteriormente, ser llevados al rancho y ser aprovechados por los animales que ahí se crían. Si bien existen compañeros que se encargan de separar y llevar la comida a los animales, existen indicaciones generales para que los estudiantes separen sus residuos. Como en toda la comunidad, el espacio institucional también es concurrido por perros, y algunos estudiantes y colaboradores también comparten las sobras con ellos.

El comedor se encuentra separado del edificio de las oficinas, centro de cómputo y biblioteca, pero en el espacio entre estos dos se ubica la entrada principal (Imagen 18). Este acceso da al patio principal, que es un espacio verde, con varios árboles y un círculo de cemento, que en algún momento fungió como un espejo de agua, y que según comentan, corresponde a la simbología de la cultura *wixárika*, y fue diseñado por uno de los exdirectores del ISIA. Cerca de la entrada principal, a la derecha, se encuentran la ceiba, el gimnasio y la cancha de básquetbol; detrás de ésta comienza el rancho y las áreas de siembra, que se extienden por varios metros, hasta la parte trasera de la escuela.

Imagen 17
Comedor ISIA



Nota: En esta imagen puede apreciarse una fila de estudiantes que esperan para recibir sus alimentos. El contenedor blanco es donde se colocan las tortillas, y junto a ellas el agua fresca, té, atole o café. Fuente: Archivo propio.

Las aulas y oficinas se encuentran separadas unas de otras. Todas tienen techos de madera y lámina y parecen pequeñas chozas, similares a algunas de las casas de Jaltepec (Imagen 19). Cada una tiene un color distinto: rosa, ocre, verde iguana, verde bandera, roja, azul, azul fuerte, amarilla y lila; y también se les nombró algunas culturas indígenas mayormente representadas del estado. Aunque no todas se utilizan específicamente como aulas, se identifican como tales, y en los horarios de clase, se iluminan los módulos según el color del aula en que tendrán lugar las sesiones. Los horarios de clase son distintos cada semana, y los estudiantes pueden consultarlos en los aviseros⁵⁹, o en sus correos electrónicos.

⁵⁹ Los aviseros son pequeños pizarrones en donde se colocan anuncios relevantes para la comunidad universitaria: pagos del comedor, horarios, invitaciones a talleres o conferencias, publicidad, etc. Pueden ubicarse dos: uno en el comedor y uno en el pasillo del Centro de Lenguas, afuera de la oficina de Comunicación. Cualquier persona puede colocar anuncios, algunos incluso, solicitan ayuda para encontrar objetos extraviados o promocionar productos.

Entre el aula azul y el aula morada hay una palapa, el antiguo comedor, donde los jóvenes se reúnen a platicar o hacer trabajos. Detrás de la palapa se encuentran unas escaleras, de un acceso que da a otra calle, y que también conduce al río. En temporada de calor, los estudiantes y docentes van a refrescarse y divertirse después de la hora de comida.

El ambiente del ISIA es así, de convivencia con otros y con lo natural, de energía positiva y tranquilidad. No pareciera que se trata de una institución de nivel superior, pues las formalidades como las conocemos aquí no son empleadas. La familiaridad es una de las características que distinguen a este centro educativo de otros, pues se trabaja constantemente en romper las barreras y jerarquías con las que todos hemos sido instruidos en las escuelas. A propósito, Paco, director del Instituto, relata cómo se inicia este proceso con los estudiantes y la satisfacción que él recibe al relacionarse con ellos:

desde que llegan tengo un proceso con ellos, junto con Genaro [...]; y la insistencia es el intentar quitar toda jerarquía, sobre todo cuando son falsas, y empezamos por solicitar que nos hablemos de tú. Les cuesta mucho trabajo, [...] y respetamos eso, [...] pero eso a mí en lo personal me ha llevado a ir construyendo una relación con cada uno de los alumnos. Iba a decir con la mayoría, pero no, con cada uno, los 98. 97, Rosita ya se fue. Y bueno, entonces, el hecho de desayunar, comer juntos, el hecho de estarnos viendo prácticamente todos los días, va construyendo, y mi interés es ese, una confianza, para que la relación, siendo académica, siempre, así es, puede pasar a niveles de confianza donde puedan expresar lo que están viviendo, y cuando lo que están viviendo es conflictivo, poder ayudar; y cuando lo que están viviendo es gozoso, poder alegrarnos. [1EDIIS_FM_03FEB22]

Aunque parece que la cercanía se relaciona con los espacios de convivencia de la institución, se ha observado que, en el caso de los docentes, responde también a otros factores, como la vestimenta y los medios de transporte que utilizan para llegar a la institución. La ropa formal no se utiliza, entre otras cosas por las altas temperaturas; y la mayoría de los docentes camina o se transporta en bicicleta, como los estudiantes. Así, los lazos que se forman entre estudiantes, docentes, y personal son muy estrechos, y viviendo en una comunidad pequeña, las oportunidades de convivir se amplían. Las figuras de autoridad,

en este caso el director y coordinadores, son figuras presentes en todos los espacios y momentos que se viven en la institución. Esto provoca que las relaciones sean más cercanas, sin perder, por supuesto, el respeto y la autoridad. Goqui Xu habló sobre estas relaciones y el cómo hacen que su sentido de pertenencia (Maslow, 1943) con la escuela se fortalezca:

la amistad que se forja acá, ...no solamente te llevas con los alumnos, sino que también hay esa posibilidad de que seas amigo de los maestros, entonces, no es como en otros lugares que no, pues al maestro se le respeta, no. Más que respeto, yo diría que es más como una relación de respeto con amistad. Por ejemplo, yo me llevo muy bien con el profe Rutilo, que ha sido un gran amigo mío, y el profe Juan Carlos, que también es un gran amigo mío. Entonces, como quien dice, el que podamos convivir entre los dos, con otros compañeros, pues sí, si es de gran ayuda, porque te sientes parte del ISIA, y no te sientes ajeno a ella. [1EEsIS_GX_15NOV2021]

Imagen 18

Acceso principal al ISIA



Fuente: Archivo propio.

Yara, por su parte, relata también cómo estas relaciones se amplían hacia la comunidad:

el ISIA nos dé esta oportunidad de poder estar aquí y de interactuar entre nosotros porque pues no nos encierra en un solo salón ¿no? Como: los de tal semestre en este salón, y pues si quieren socializar pues en el receso ¿no? Entonces no, trata de que nos involucremos entre todos, con estos espacios de diálogo, de conversación y ... también de diversión ¿no? me gusta que sea diferente porque en otras escuelas pues no es igual a aquí ¿no? También que nos involucren con la comunidad, que salgamos allá y podamos conocer a personas del pueblo [1EEIS_Yara_08ABR22]

La convivencia que se genera con la comunidad tiene que ver con el apoyo que se solicita desde la agencia. Con frecuencia se invita a la universidad a participar y apoyar en festividades como el día del niño, el día de las madres, las mayordomías, etc. En la escuela se organizan y se forman comisiones de apoyo, y entonces los jóvenes deben trabajar junto con otras personas del pueblo, en favor de la comunidad. Al haber tenido experiencias diversas en otras instituciones educativas, los estudiantes valoran los aspectos que diferencian al ISIA. Entre los que más se aprecian, se encuentra la libertad de poder moverse, de no imponer; así como la constante invitación a la integración y la participación. A propósito, Gabo relata:

me dan esa libertad de poder... decidir qué es lo que quiero hacer. Nunca nadie, hasta la fecha que he estado acá, ... han dicho no pues no te comportes de tal manera, no debes de hacer esto, no lo hagas o ¿por qué lo vas a hacer? Sino que aquí, te dan esa libertad de que pues es lo que tú supones que es. Inténtalo. Si es lo que quieres, pues persíguelo. Si no es lo que quieres, pues déjalo. Busca y busca, y busca. Creo que esa semillita desde los primeros días, hasta el día de hoy pues que ISIA es una escuela para personas que se sienten, pues tal vez solas. Personas que se sienten, pues como el Gabo que llegó a ISIA [ríe]. Muchos dejan el camino y está bien porque... es su decisión, es parte de la vida. Claro que estar aquí... no quiere decir que encuentres la iluminación [ríe] o algo así, pero, cada quien tiene su camino y, lo que más me gusta de acá es que me dejan ser libre. [1EEsIS_Gabo_19MAY2021]

Imagen 19

Aulas verde bandera, roja y amarilla



Fuente: Archivo propio.

Si bien este aspecto es uno de los más valorados, resulta también un tanto azaroso, porque cada persona entiende y vive la libertad de distintas maneras. Los límites de las libertades son bastante difusos, y muchos estudiantes se pierden con facilidad. Como docente, pude ver casos de estudiantes que asisten muy poco a clases y que no entregan trabajos; aunque se hacen llamados de atención, se confían y, en ocasiones, intentan respaldarse en las relaciones de amistad que han formado con los docentes. Es claro que cada uno establece límites, pero resulta en una contradicción que institucionalmente no se ha podido atender del todo. Este desinterés de los estudiantes se nota en lo académico, también en la participación e involucramiento en actividades conjuntas, como los tequios. Lupita señalaba que, en efecto, es un aspecto que se debe trabajar porque, además, tiene que ver con los valores fundamentales del Instituto:

creo que podría cambiar mucho el sentido comunal, ya que... estamos hablando de algo intercultural y comunitario, y pues al momento de hacer las actividades, no todos participan, no todos ayudan y entonces... podríamos mejorar en la interculturalidad,

no solo tolerar sino también respetar y pues, la comunalidad, ayudarnos todos, porque pues todos dependemos de todos y no está chido que unos hagan y otros no. [1EEsIS_Lupita_22DIC2020]

Otro aspecto que con frecuencia surgió en diferentes entrevistas, y que también escuché en algunas conversaciones, es el enfoque y la sobrerrepresentación de la cultura ayuuk. Si bien los estudiantes pertenecientes a otras culturas entienden que el Instituto es Ayuuk, y que se encuentra en una comunidad ayuuk, sí han llegado a sentir que sus culturas no reciben la misma valoración, y en ese sentido, critican la denominación “intercultural” de la institución. Liz, por ejemplo, comenta:

yo entiendo que la universidad sea Ayuuk, pero si nos ponemos a ver la realidad, hay más también, alumnos de otras culturas y no tienen maestros capacitados para que impartan materias en otras lenguas. En mi caso algo que no me sentía conforme era que: *-no, pues los ikoots⁶⁰ en multilingüe-*. Y era, o sea, un profesor que no sabía hablar en su lengua y pues sentía que le daba igual, *-ah no, pues entreguen lo que sea-*. [...] y de repente también sentía que venía el Día de la Lengua Materna, y era más prioridad a los mixes, que decir *-¡ah!, estas otras culturas también pueden-*. [1EEsIS_Liz_29NOV2021]

En la universidad se imparten clases de lengua indígena una vez por semana durante tres horas. Inicialmente, la única lengua que se impartía era el Ayuuk; sin embargo, a petición de los estudiantes, se han integrado cursos de otras lenguas, como el zapoteco. El mayor inconveniente ha sido la falta de docentes, por lo que se ha hecho la invitación a algunos estudiantes para que enseñen sus lenguas; aunque otra complicación es que las variantes que cada uno habla o quiere aprender no siempre son las mismas. Los estudiantes que hablan lenguas minoritarias dentro de la institución se concentran en los grupos multilingües, donde tienen la oportunidad de hablar sobre sus culturas, hacer trabajos de investigación o documentación, o crear materiales didácticos. El Dr. Juan Carlos Reyes comenta que la falta

⁶⁰ A decir de las estudiantes Liz y Yara, la palabra ‘Ikoots’ en lengua ombiyiüts o huave, significa ‘nosotros’.

de docentes o lingüistas que brinden atención específica a cada una de las lenguas también tiene que ver con la lejanía de la Institución y las condiciones laborales que se ofrecen, pues no todos están dispuestos a mudarse o realizar el viaje hasta Jaltepec:

conocemos maestros que trabajan determinada lengua, los hemos invitado, y no han podido venir, por diferentes cosas ¿no? Entonces, bueno, ha sido difícil atender todas las lenguas, de ahí que bueno, pues sí es de alguna manera es injusto que no se les atiende por igual ¿sí?, porque aquí, se están atendiendo, por ejemplo, ayuuk, se está atendiendo zapoteco, pero con deficiencias, también... yo pienso que todavía hace falta seguir trabajando con ello y bueno, sobre todo, en un solo ... salón, o sea, tampoco se ha podido atender la diversidad, en un salón con hablantes de diferentes lenguas, pues lo que se hace es usar la lengua franca, ¿no?, la lengua con la que nos entendemos todos, que es el español, entonces la clases se dan en español.
[1EDoIS_JC_18MAY2022]

El profesor Juan Carlos reconoce esta debilidad, enfatizando en que la riqueza cultural del instituto también es sinónimo de complejidad, y que, aunque se han implementado algunas acciones, el trabajo por hacer todavía supera sus capacidades. La situación no solamente tiene que ver con la lengua y su uso, sino también con la ideología que cada cultura guarda. Encontramos, por ejemplo, el testimonio de Yara, que nos cuenta que escuchar a los Ayuuk hablar sobre la importancia que tiene la serpiente para su cultura la conflictuó:

yo soy de una cultura, hago las cosas diferentes y tal vez no me agrada mucho lo que hace una cultura, pero lo respeto y respeto su ideología ¿no? Entonces ... me pasaba aquí que ... los ayuuk tienen... en su leyenda... una serpiente, ¿no? Es una gran serpiente que es la compañera de Condoy, pero en mi cultura, la serpiente es sinónimo... de adversidad o algo así, o sea que era la principal amenaza para la cultura ¿no? Entonces, yo llego acá y veo que hay narraciones y así, y es parte muy significativa de su cultura y como que la adoran ¿no? Y pues yo, allá es diferente forma ¿no? pero bueno, yo nunca me quejé, nunca dije nada.
[1EEIS_Yara_08ABR22]

De acuerdo con Yara, para los *ikoots* una serpiente es sinónimo de “mal agüero”, por lo que percibirla como una deidad le resulta complicado. Escuchar narrativas sobre serpientes en el río de Jaltepec, la mantiene, incluso, alejada de este espacio que para muchos es de recreación. Ciertamente, la existencia de varias etnias dentro de un mismo espacio geográfico genera a su vez otro fenómeno, en el que la jerarquización y la dominación se hacen

presentes. Estas críticas y demandas son de conocimiento de la Institución, y aunque se reconoce que es una situación que requiere de atención y trabajo, no se ha logrado sobrepasar del respeto y la tolerancia. A propósito, Paco comenta que:

en la nueva propuesta hay un apartado en donde cada cultura promueve, comparte y nos hace vivir a todos los demás sus rituales, sus fiestas, etcétera. En este momento pues está lo de la alimentación⁶¹, pero los rituales del ISIA son unos, y son ayuuk y punto. Y entiendo que no tengan sentido para todos, o tengan algún sentido, pero es el sentido de nuestros vecinos ayuuk, ¿no? Entonces ahí sí hace falta como... ir cultivando el elogio de la diversidad. Y lo mismo digo en la diversidad... sexual, la diversidad de género, la diversidad de pensamiento, la diversidad de creencias, etcétera. [1EDiIS_FM_03FEB22]

Aunque es un trabajo en proceso, hace falta que los estudiantes se involucren más en las actividades, y esto nos lleva nuevamente a cuestionar la “libertad” que se promueve y el cómo cada uno lo entiende y vive. Como parte del Proyecto de Lengua, y también como tallerista en la última “Semana de las Lenguas”, pude observar que la participación de los estudiantes en las distintas conferencias y talleres fue mínima (Imagen 20). Desde el equipo del Centro de Lenguas, se propuso que los temas y talleres abarcaran mucho más que la lengua Ayuuk, para que los estudiantes interesados en impulsar proyectos de enseñanza y difusión de sus lenguas se interesaran en asistir. Lamentablemente, la asistencia en cada evento no rebasó los ocho estudiantes, los mismos en cada taller. La asistencia, igual que en otros eventos, es voluntaria y no se condiciona desde ninguna materia, por lo que muchos la entienden como “semana libre”. Resulta desmotivante para quienes organizamos y presentamos temas, pero también entendemos que requiere de un cambio de estrategias por parte de la institución.

⁶¹ Con esto hace referencia a las muestras gastronómicas de las distintas regiones y comunidades de las que provienen los estudiantes, que se realizan en la institución en eventos especiales; y también a los Ecotianguis, donde los estudiantes comercian productos originarios de sus comunidades.

Las distintas dificultades que van surgiendo sobre la marcha, siempre se dialogan, con el personal, pero también con los estudiantes. En las asambleas, se busca encontrar soluciones y acuerdos con los que todos estén de acuerdo, así como reiterar el compromiso asumido de forma individual y colectiva. Resalta aquí la importancia de lo colectivo, del problema que tenemos *nosotros*, y el cómo lo vamos a resolver. Genaro, coordinador académico, lo describe de la siguiente manera:

lo que he visto, y lo que he pensado, y lo que intento hacer, en principio es colocarnos... como personas, ¿no?, en cualquier ámbito, y eso abre la posibilidad de dialogar, reflexionar en conjunto, ... ubicar los problemas, definir los problemas en conjunto, y de ahí pues atender una diversidad de tareas y necesidades, y eso es algo que se coloca con otro gran elemento que sería lo comunitario. O sea, ... no hay una orientación individualista, y si lo hay, pues es también porque varios traemos también esa tradición, pero se intenta al máximo ser colectivos, y así desenmascarar un montón de problemas que todas las universidades viven, ¿no? Entonces, yo así lo veo, es una forma de quitarnos el sombrero y reconocernos entre todos y también pues mostrarnos como somos [1EDiIS_GV_03FEB2022]

Poner los intereses colectivos sobre la individualidad, es un trabajo y compromiso constante, que se materializa en el cuidado mutuo, del medio natural y de los espacios. Aunque hace falta mucho trabajo por hacer, se entiende que tiene relación con los distintos modos de vida que todos tenemos o hemos tenido, y que romper paradigmas no es tarea sencilla. Ayuda mucho que la mayoría de los estudiantes provienen de comunidades indígenas, entonces el trabajo más grande consiste en guiarlos a comprender la relevancia del cuidado y las prácticas comunitarias, y en ocasiones, a cuestionarlas.

No habría podido entender el contexto y las prácticas de no haber compartido tiempo y espacio en la institución y con las personas que participaron en la investigación, por eso considero relevante describir también las tareas y actividades que realicé como parte de mi trabajo y en retribución al ISIA por abrirme las puertas. Para la realización de esta investigación, además de las visitas a campo y la convivencia con los colaboradores, cumplí

diferentes roles dentro del ISIA: tuve la oportunidad de colaborar como docente durante dos semestres, como coordinadora del área de deportes durante uno, fui estudiante de ayuuk y de baile, participé como ponente en el Festival de la Lengua en 2002, miembro activo del proyecto del Centro de Leguas, Arte y Cultura (CLAC) y fui amiga de colegas y estudiantes a lo largo de los casi dos años que duró mi trabajo de campo. Estas y otras actividades se describen a detalle en el capítulo 4.

Imagen 20

Taller “Educación, Pedagogía y Didáctica”



Nota: Taller celebrado en el marco de la “Semana de la Lengua 2022”. Se contó con la asistencia de docentes y estudiantes ISIA, así como docentes del preescolar de la comunidad. Fuente: Archivo propio.

Antes de los capítulos dedicados a cada institución, presento la Ruta Metodológica, que detalla cada etapa de la investigación y las estrategias de las que se echó mano para recuperar, concentrar y analizar la información de este trabajo.

3. Ruta metodológica

La ruta metodológica dibuja el sendero que se siguió para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación. Más que una serie de pasos a seguir consistió en un diálogo y un constante ir y venir entre el bosquejo y las decisiones, lo que facilitó la identificación y selección de estrategias que alimentaron el trabajo investigativo, permitiendo así un mayor acercamiento al campo y a los colaboradores. Los criterios metodológicos aquí planteados fueron para encaminar y acotar el proceso investigativo, aunque también se hicieron modificaciones, sobre todo para resguardar la integridad de todos los participantes de esta investigación.

Las modificaciones más importantes surgieron a raíz de la primera ronda de entrevistas (agosto 2020 - mayo 2021), y del inicio de la pandemia por COVID-19. En México, la contingencia sanitaria inició en marzo de 2020, lo que condujo a la suspensión de actividades colectivas, forzando a las instituciones educativas a cerrar sus instalaciones, llevando las clases a medios como la televisión, la radio y diversas plataformas virtuales. El escenario representó un gran inconveniente porque, parte fundamental de este trabajo era la convivencia con los estudiantes en los espacios universitarios, para establecer relaciones horizontales que permitieran acercarse mejor a ellos y a sus contextos. El año 2020 fue sin duda un año de cambios y restricciones que impactaron la vida de muchas personas alrededor del mundo, tanto en el plano individual como en el social. Nos vimos forzados⁶² a abandonar

⁶² Es importante mencionar que muchas personas no pudieron resguardarse, debido a sus empleos, situación económica y necesidades en general; esta contingencia representó, sin embargo, un golpe fuerte para la economía mundial; acentuando la condición de pobreza y vulnerabilidad de muchas personas, dando como resultado la agudización de las asimetrías. Hubo otros contextos menos afectados, donde la vida siguió más o menos igual, con algunas limitaciones para conseguir determinados productos y ciertas restricciones para movilizarse, debido a la falta de transporte o las restricciones impuestas por los gobernantes.

escuelas, áreas de trabajo y espacios de recreación para confinarnos en nuestras casas para tratar de evitar contraer el virus y propagar los contagios. Con la pandemia se inició también una dinámica social completamente distinta, condicionando nuestras salidas a actividades estrictamente necesarias y a la indicación de un *semáforo*⁶³; difuminando nuestras relaciones interpersonales, disminuyendo el contacto físico, incrementando considerablemente el uso de internet y dispositivos electrónicos; generando incluso, nuevas formas de comerciar y adquirir, y, sobre todo, una nueva forma de hacer escuela.

El campo educativo resultó severamente trastocado pues, aunque diversos fenómenos —de orden natural o social— habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en el planeta entero (Casanova, 2020; p.10)

Miles de estudiantes y docentes tuvieron que abandonar las aulas por no reunirse con otras personas y emplear otros medios para continuar su proceso educativo. Entre los medios más empleados se encuentran las video llamadas, la mensajería a través de WhatsApp, los correos electrónicos y las plataformas digitales. Estas acciones acentuaron las diferencias y desigualdades que se viven en las comunidades rurales de México, donde las señales de internet son débiles, o en ocasiones, inexistentes. Los servicios de telefonía e internet en el país representan un costo, y, por ende, una imposibilidad para muchos.

Tras esta dinámica y resguardar la integridad de los que formamos este trabajo investigativo, se estableció contacto vía telefónica, correo electrónico, Facebook y WhatsApp. En correspondencia con los objetivos del macroproyecto, se pretendía dar un

⁶³ El *Semáforo de riesgo epidemiológico* consistió en una estrategia del gobierno mexicano que tuvo como fin regular el uso y concentración de personas en espacios públicos, para evitar y disminuir los contagios por COVID-19. Constaba de cuatro indicadores o colores: rojo, naranja, amarillo y verde. El rojo indicaba un alto número de casos y contagios, con lo cual las salidas se restringían a actividades esenciales, e implicaba el cierre de lugares públicos concurridos, como las escuelas. En el otro extremo, el semáforo verde indicaba que el porcentaje de contagios era muy bajo y que, con las debidas precauciones, se podían retomar las actividades cotidianas. La información a detalle puede consultarse en <https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>.

seguimiento longitudinal a los estudiantes; pero, por limitaciones de tiempo, se consideró adaptar el enfoque de los Estudios de Tiempo Aparente (Chambers & Trudgill, 1994), que permitía comparar las experiencias de distintos sujetos en esos tres momentos. Finalmente, y a causa de las limitantes del tiempo, se optó por un *estudio transversal retrospectivo*, que permitiera conocer las experiencias pasadas de un mismo estudiante, para así establecer comparaciones más justas. Esto facilitó el acercamiento a estudiantes que se encontraran en un momento concreto de sus estudios, y tener múltiples encuentros con ellos en un periodo menor.

Estos cambios, reflexiones y virajes se describen en este capítulo, dividido en cinco secciones, que a su vez corresponden a las cuatro primeras etapas que componen una investigación cualitativa: la fase preparatoria, la de trabajo de campo, la fase analítica, y la informativa⁶⁴. En lo que respecta a la fase preparatoria, se detallan los procesos de reflexión iniciales que condujeron al planteamiento del problema y las acciones que se tomaron para arrancar la investigación, entre ellas, las negociaciones de acceso a campo y las consideraciones metodológicas perfiladas al alcance de los objetivos. En la descripción del trabajo de campo, se detalla la implementación de las estrategias de investigación empleadas; mientras que, en la fase analítica, se describe el proceso implementado para el tratamiento de los datos recabados durante la fase de campo. El análisis y la descripción profunda se narra en la cuarta fase, la informativa. Finalmente, durante la quinta y última parte, se señalan los hallazgos y conclusiones, que constituyen, quizás, el mayor aporte de esta tesis.

⁶⁴ La quinta fase, que presenta un concentrado final de conclusiones y reflexiones, se aborda en el capítulo 5.

3.1. Sobre las reflexiones y el diseño. La fase preparatoria

El protocolo que precedió a esta investigación doctoral consistía en un estudio que buscaba aproximarse a la mediación intercultural y cómo ésta se empleaba para la resolución de conflictos culturales en el contexto multicultural del ISIA. Pocos meses después de mi adscripción al programa doctoral, mis directores de tesis invitaron a integrarme y colaborar en el macroproyecto, lo que implicaba apegarme a sus objetivos, y considerar alguna otra institución con la que se pudiera comparar. En concordancia con mi perfil de estudios universitarios, me enfoqué en la Licenciatura en Educación Intercultural; pero hacía falta encontrar otra IES que contara con una carrera afín en Oaxaca, y con la que se pudiera entablar una comparación más o menos justa. Entre las opciones se encontraba la UABJO, con el programa de licenciatura en Ciencias de la Educación; y considerando que es una de las IES más importantes y antiguas en Oaxaca, decidimos que, por los diferentes contrastes entre una y otra, podría ser una excelente opción. Posteriormente, los objetivos de esta investigación viraron hacia las trayectorias formativas de las y los estudiantes indígenas de estas dos IES; así como a los efectos que surtieron las relaciones, los contextos, los contactos, las experiencias y vivencias en la reconfiguración y/o fortalecimiento de sus identidades étnicas.

Considerando estos propósitos, el tiempo y los contratiempos que representó la condición pandémica, se trata de un estudio etnográfico de corte *transversal retrospectivo*. Estos estudios han tenido una mayor producción en el área médica, pues tienden a buscar causas para situaciones que se suscitan en el presente (Cabrera et al., 2006), y de alguna manera, explicar la condición de salud de los pacientes. Para este estudio, esta mirada al pasado permitió centrarse en los estudiantes de último año de universidad, y las estrategias apuntaron entonces a estimular sus recuerdos y aprender de sus experiencias y vivencias a lo

largo del trayecto universitario. Los estudios transversales, por su parte, conllevan a trascender las descripciones y las explicaciones, para adentrarse a la naturaleza de los fenómenos que se estudian, buscando obtener con ello, un análisis más profundo.

Por lo anterior, puede decirse que esta investigación propone un alcance *descriptivo*, pues pretende presentar un análisis crítico de estas representaciones subjetivas, desde la perspectiva de los propios estudiantes (Ramos-Galarza, 2020). Para ello, la *fenomenología* se vuelve particularmente útil porque permite un mayor acercamiento a estas representaciones (Fuster, 2019), logrando así una mayor comprensión de las experiencias y sus significados. Para profundizar en ellos, los biogramas, las fotografías, las entrevistas, así como los relatos y anécdotas que surgieron en ellas, cobraron vital importancia, porque permitieron un acercamiento desde las narrativas y *sentipensares* de los propios actores, procurando “efectuar una investigación exhaustiva y llegar a la raíz, es decir, al campo donde se concreta la experiencia, a la *cosa misma*, como son las cosas para la conciencia” (Fuster, 2019; p.205). La participación y colaboración de los participantes se mantuvo desde el principio del trabajo de campo, hasta las fases de análisis, por lo que se trata de una investigación *etnográfica colaborativa* (Lassiter, 2005), en la que la *doble reflexividad*⁶⁵ (Dietz, 2011) también se encuentra presente. El análisis consideró no solo a los estudiantes, sino también a los contextos, a las personas con quienes se relacionan, a las instituciones y a quienes laboran en ellas.

⁶⁵ La doble reflexividad (Dietz, 2011) supone una *relación dialéctica* entre las perspectivas de los sujetos estudiados (etic), y el investigador (emic), con la de las instituciones. Se compone de tres dimensiones: semántica (centrada en el actor), pragmática (centrada en la interacción), y sintáctica (centrada en las instituciones), que, a decir del autor, pretenden evitar caer en “reduccionismos simplistas” y/o “apologéticos” (Dietz, 2011, p. 17).

3.1.1. Selección de colaboradores: Criterios de inclusión y aspectos éticos

Al compartir sus experiencias y sentipensares, las y los participantes son el principal soporte de este trabajo y sin su aportación la realización habría tenido limitaciones. En este sentido y asumiendo un posicionamiento ético, de respeto y valor hacia su participación y aportaciones, decidí llamarles *colaboradores*. Tanto los criterios de inclusión como la propia selección fueron cambiando a medida que la investigación se desarrollaba, en ocasiones por cuestiones exógenas, y en otras porque los hallazgos reorientaban el trabajo.

Inicialmente, la selección de colaboradores se basaba en un *muestreo intencionado teórico* (Silverman, 2005), es decir, a partir de la teoría revisada y atendiendo a los objetivos de la investigación, se desarrollaría un perfil que los colaboradores debían cumplir para poder ser partícipes. El perfil inicial no estaba detallado ni acotado apropiadamente, pues se esperaba que con los primeros encuentros y hallazgos pudiera definirse mejor, pero con base en los objetivos del macroproyecto, se contemplaba que la población se conformara por:

- Estudiantes que se encontraran cursando el primer y el último año.
- Egresados de generaciones recientes, no mayores a dos años.
- Docentes de la carrera, que tuvieran presencia en el contexto por al menos tres años.
- Coordinadores académicos, que tuvieran conocimiento amplio del programa de estudios, perfiles de ingreso y egreso, así como relación estrecha con docentes y directivos.
- Un familiar, amigo o persona cercana a cada estudiante; que ellos mismos eligieran, por tener presencia significativa en sus vidas, y que pudiera dar cuenta de los procesos enfrentados en su trayectoria académica.

Una vez seleccionados, se contemplaban como acciones previas a la aplicación de las entrevistas la negociación, el consenso, la explicación del tema y el propósito del estudio; solicitando autorización por escrito para audio grabar cada encuentro. Para poder realizar esta selección, era necesario asistir a las instituciones y realizar estancias más o menos prolongadas para efectuar observaciones participantes (Bertely, 2000); sin embargo, esto se volvió imposible cuando inició la pandemia.

Al suspenderse toda reunión masiva y con las restricciones de desplazamientos físicos, fue necesario establecer contacto con las instituciones y los estudiantes por medios digitales, con lo cual el rastreo y selección de colaboradores se llevó a cabo por *bola de nieve virtual* (Baltar y Gorjup, 2012). Este tipo de muestreo se efectúa a través de redes directas e indirectas con el investigado, y generalmente se emplea cuando las poblaciones a las que se pretende acceder son de difícil acceso: *hard-to-reach populations* (Atkinson y Flint 2001; Johnston y Sabin 2010; Penrod et al 2003; Faugier y Sargeant 1997), o bien, prefieren mantenerse ocultas o en el anonimato: *hidden populations* (Voicu y Babonea 2011; Petersen y Valdez 2005; Van Meter 1990). En el caso particular de esta investigación, la población objeto se consideró de difícil acceso por diversos motivos, entre ellos la localización geográfica y la imposibilidad para desplazarse físicamente (Shaghghi, Bhopal y Sheikh, 2011) debido a las condiciones sanitarias del momento. Derivado de esta situación, se procedió a establecer contacto con el coordinador académico del ISIA, el Mtro. Genaro Vásquez; y la Dra. Leticia Briseño de la UABJO. Para localizarlos, fue crucial el apoyo de mi directora y mi co-director de tesis, quienes se encontraban impartiendo clases vía remota con grupos del ISIA. El Mtro. Genaro y la Dra. Leticia tuvieron a bien compartir conmigo los datos de contacto de algunos estudiantes del ISIA y de la UABJO, en su mayoría direcciones de correo electrónico. Fue por ese medio que establecí el contacto, obteniendo

respuesta de cinco estudiantes en total: cuatro estudiantes del ISIA y una egresada de la UABJO. La mayoría de las entrevistas se realizaron intercambiando mensajes de voz a través de Whatsapp y Facebook, dos de ellas por medio de video conferencias en Zoom⁶⁶.

Fue a partir de estas primeras entrevistas que las trayectorias e identidades se hicieron visibles, y todos los otros temas (categorías preliminares) parecían empalmar y relacionarse. Por consiguiente, la investigación se enfocó en estudiar cómo las identidades se ven trastocadas durante el trayecto universitario. Esto a su vez, facilitó la delimitación de los criterios de inclusión de las y los colaboradores, y se decidió que, por motivos de contacto y cercanía con los colaboradores, el modo de selección volvería a ser teórico. Según Martínez-Salgado (2012), el interés fundamental del muestreo teórico se centra en la comprensión de la problemática y de los procesos sociales que la enmarcan en toda su profundidad. Así, en concordancia con los objetivos, se determinó que la muestra comprendiera a estudiantes, en lo sucesivo *colaboradores primarios*, que reunieran las siguientes características:

- Se encontraran cursando el último año de universidad, en las licenciaturas de Educación Intercultural (ISIA), o Ciencias de la Educación (UABJO).
- Fueran procedentes de alguna comunidad originaria del estado de Oaxaca.
- Se autoadscribieran como indígenas o pobladores originarios.
- Fueran hablantes, capaces de comprender la lengua de sus comunidades, o bien estuvieran interesados en aprenderla.
- Estuvieran dispuestos y dispuestas a colaborar en el proyecto.

Como principal criterio de exclusión, se descartarían:

⁶⁶ Cada uno de estos encuentros puede leerse en los anexos de este documento.

- Aquellos estudiantes que no se autoadscribieran como indígenas, pues sería imposible observar y estudiar el proceso de reconfiguración y/o fortalecimiento de sus identidades étnicas.

Inicialmente no se había determinado el número de estudiantes que integrarían la población, y dado que el trabajo de campo se inició en el ISIA, se contempló a la totalidad de estudiantes de la generación 2018-2022, un total de seis estudiantes⁶⁷: Yutzil, Moli, Yara, Liz, Anatu y Goqui Xu. En el caso del ICE-UABJO, la saturación se alcanzó con cinco estudiantes: Roci, Lidia, Laura, Palacios y Paco.

En lo que respecta a los docentes, coordinadores, directivos y personas cercanas a los estudiantes, en lo sucesivo *colaboradores secundarios*, las consideraciones y criterios fueron:

- 2 docentes de la carrera, un hombre y una mujer, con antigüedad mínima de dos años.
- 1 coordinador o coordinadora académico, con conocimiento amplio del programa de estudios, perfiles de ingreso y egreso, así como relación estrecha con docentes y directivos.
- 1 directivo, que aporte información sobre la institución, la filosofía, la misión y la visión.
- Tener disposición para colaborar en la investigación.

Se explicitó y garantizó los aspectos éticos y de confidencialidad, igual que para los colaboradores primarios. Se esperaba que las perspectivas y opiniones de todos y todas, enriquecieran la investigación, contribuyendo a la perspectiva holística bajo la cual se analizarían los datos recopilados.

⁶⁷ Una de las participantes se ausentó durante el último semestre (febrero-julio 2022), por lo que su colaboración incluyó solamente una entrevista (Anexo 23). Este y otros detalles sobre cada participante se explicitan en el capítulo 4.

Es importante señalar que, en consideración a la privacidad de los participantes, sus datos personales fueron protegidos, y cuando se requirió, se emplearon pseudónimos de su elección para sustituir sus nombres reales. Al acceder a participar, se les solicitó firmar un consentimiento informado, en el que se detallan por escrito las implicaciones de su participación (cfr. Anexo 6); la misma información contenida en este formato se proporcionó oralmente al inicio de las entrevistas. Adicionalmente, se explicitó que no estaban obligados a responder, y que las entrevistas podían ser suspendidas si así lo solicitaban. Se asumió la responsabilidad del tratamiento de la información que proporcionaron, así como el análisis, que les sería mostrado antes de publicarse, manteniendo siempre la posibilidad de eliminar sus aportes y retirarse de la investigación si lo consideraban pertinente.

3.1.2. Estrategias para la construcción de datos etnográficos

Al inicio de la investigación se pretendía etnografiar de manera tradicional los espacios escolares, y efectuar el análisis y tratamiento de datos conforme a lo que propone la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2012); sin embargo, a raíz de la pandemia fue necesario buscar otras alternativas. La intención era realizar estancias prolongadas en cada una de las instituciones, que después debieron recortarse dadas las suspensiones y medidas preventivas que cada IES tomó. Finalmente, las estrategias que dieron soporte a la construcción de datos obtenidos en las distintas visitas a campo y en la interacción con los colaboradores fueron: la observación participante, las notas de campo, las entrevistas semiestructuradas en profundidad, las entrevistas episódicas, la fotovoz, los biogramas y los foros intersaberes. Después, describo cada una, respetando el orden en el que se implementaron.

3.1.2.1. Observadora y participante de otros mundos.

La técnica de partida fue la observación participante, fundamental en la construcción de datos etnográficos y de larga tradición en el campo de la Antropología, pues sirve como puerta de acceso a la forma de vida de otras culturas y sociedades, permitiendo aproximarse a los modos de relacionarse, de interactuar y percibir el mundo de quiénes se estudia, lo que permite adentrarse a la realidad y dialogar con ella (Sánchez, 2004). Desde la perspectiva de Erickson (1989), el etnógrafo hace las veces de investigador como *observador y participante*, lo que implica entrar en un doble juego. Bertely (2000) advierte la importancia de seguir ese preciso orden, esto es, la primera tarea es la no intervención en el curso natural de los acontecimientos; y en la segunda, participante, en virtud de que la estancia del investigador en el escenario cultural modifica lo que sucede en el espacio observado. Análogamente, durante mis primeras visitas tuve presencia en clases y espacios comunes como la biblioteca, oyente en clases y comedor, únicamente como observadora y teniendo limitadas interacciones con los estudiantes. Gradualmente, incrementó mi presencia y con ella, mis relaciones con otros docentes y estudiantes. La mayoría de las observaciones realizadas en ambas instituciones se efectuaron en espacios como el comedor o cafetería, la biblioteca, las aulas, conferencias, reuniones o asambleas institucionales, pasillos, eventos culturales y deportivos. La recolección de datos por medio de la interacción social dentro del contexto escolar (Taylor y Bogdan, 1984) fueron plasmados en forma de *notas de campo*.

La intención de registrar eventos, ideas y datos relevantes como notas de campo responde a que el formato es mucho menos estricto; y dado que decidí no tomar notas durante mis interacciones para evitar incomodar a otros, fue más sencillo retomar después la libreta y plasmar lo que me había parecido interesante. Los comentarios más relevantes de cada suceso vivido u observado, lo rescatado de las conversaciones casuales con los

colaboradores, así como notas derivadas de lecturas consultadas durante el proceso, fueron enriquecidas con interpretaciones personales sobre cada uno de los registros. La utilización de esta técnica resultó de gran ayuda para la memoria, a la vez que me permitió anotar ideas espontáneas que surgieron durante el trabajo de campo. Esta técnica se considera como complementaria, pues como plantea Goodall (2000), no constituye en sí una representación de la realidad, por contrario, es una reducción de lo que se percibe. Escribir las notas de campo no es sencilla, pues es importante destacar una observación reflexiva y crítica (Sánchez, 2004), evitando emitir juicios de condena o elogios hacia los actores y escenario cultural, lo que implica la toma de distancia de la realidad observada. Estas inscripciones se recopilaban a lo largo de toda la investigación, procurando siempre la discreción, y durante el análisis, contribuyeron a la triangulación de las diversas fuentes de información.

En esta misma ruta y para profundizar en la visión y el análisis de la información, se aplicaron también entrevistas a los colaboradores, de las cuales hablo más a continuación.

3.1.2.2. Recuento de historias y emociones.

Buscando recuperar las vivencias y experiencias de los estudiantes, se aplicaron *entrevistas semiestructuradas en profundidad* (Martínez, 1998) a los colaboradores seleccionados durante las observaciones en una primera ronda⁶⁸; y posteriormente se aplicaron *entrevistas episódicas* (Flick, 2000), durante la tercera y cuarta ronda. La intención de estas últimas era centrar los relatos y memorias de los estudiantes en momentos específicos durante la trayectoria escolar, para delimitar sus narrativas y centrarlas en eventos clave que permitieran comparar sus trayectorias.

⁶⁸ Las guías de estas entrevistas corresponden a los Anexos 1 y 2, y los temas abordados se concentran en la Tabla 3. Por otra parte, las entrevistas episódicas pueden leerse en los Anexos 3 y 4.

Las distintas entrevistas se realizaron en dos o tres rondas, y cuatro, en casos específicos. Para los usos de esta investigación, se considera una ronda a la aplicación de la misma guía de entrevista a todos los colaboradores involucrados según su clasificación, primarios o secundarios. Un encuentro, por otro lado, consiste en la aplicación de una entrevista a uno de los colaboradores. Finalmente, se optó por cerrar las entrevistas en dos rondas, considerando que la primera y segunda guía se fusionaron (ver anexos 1 y 2) una vez que las entrevistas comenzaron a aplicarse virtualmente, para recortar el tiempo de cada encuentro. La primera ronda, en lo sucesivo *ronda orientadora*, involucró a cuatro estudiantes del ISIA y una egresada de la UABJO, y tuvo la función, como su nombre lo indica, de determinar el rumbo de la investigación y redefinir los objetivos y preguntas de investigación. Aunque no toda la información recuperada a partir de esta ronda forma parte del análisis final, pueden ser consultadas en los anexos (cfr. Anexos 8-14).

La segunda ronda de entrevistas se inauguró en el ISIA, durante el semestre agosto-diciembre 2021, y se construyó con base en los hallazgos de la ronda orientadora y perfilada a los objetivos que se habían replanteado. La tercera ronda, se realizó en abril-mayo de 2022, y se destinaba a rescatar momentos específicos en las trayectorias de cada estudiante. En el caso de la UABJO, las entrevistas se aplicaron en los semestres febrero-julio y agosto-diciembre 2022, y enero-julio 2023.

Para todos los casos, se consideraron como acciones previas a los encuentros, la selección a través de las observaciones, y un acercamiento a los colaboradores para explicitar los objetivos del proyecto. Se dio prioridad a los colaboradores primarios, iniciando las dos primeras rondas con ellos, y complementando después con las entrevistas a docentes y directivos. En los encuentros hubo empatía, evitando términos complejos (considerando a cada participante), propiciando un ambiente en el que los hablantes se sintieran cómodos,

pero sobre todo escuchados, respetando sus deseos y necesidades, para comunicar sus sentires. Este propósito vuelve al enfoque cualitativo-fenomenológico fundamental, ya que la información expresada por medio de *palabras descriptivas* que detallan acontecimientos, interacciones, costumbres, hábitos y visiones sobre sus vivencias (Guanipa, 2011) conlleva a una mayor comprensión de esta realidad desde la *perspectiva interna* de los colaboradores (Pérez, 2001), desde su lógica y su sentir.

Las entrevistas semiestructuradas en profundidad me ayudaron a relacionarme con las y los colaboradores, conocerles mejor, establecer lazos de confianza y tener una mayor cercanía con ellos y sus realidades. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1984), este tipo de entrevistas consiste en “encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son, expresadas por sus propias palabras” (p.75); y tienen la consigna de “reconocer el posicionamiento de los sujetos ante el mundo”. Al respecto, Rodríguez et al. (1996) argumentan que la entrevista es pertinente “cuando queremos acceder a sentimientos, pensamientos, intenciones, reflexiones de las personas, tenemos que preguntar directamente a esas personas cómo organizan su mundo y qué significados le otorgan a los hechos que suceden en él” (p.98). Así, las entrevistas semiestructuradas representaron una oportunidad para que los participantes tuvieran presentes sus vidas y sus reflexiones en torno a ellas. En esta misma línea, otras entrevistas con temáticas en común fueron aplicadas a estudiantes, docentes, coordinadores y/directivos, así como alguna persona (familiar o amigo) cercana a ellos. Esto contribuyó a tener una visión más completa de los contextos, las instituciones y lo que se vive y transmite dentro de ellas.

La primera guía de entrevista se formuló a partir de la creación de una tabla de categorías preliminares (Tabla 3) que se rescataron tanto de los objetivos de investigación, como de la bibliografía revisada para la conformación del anteproyecto. Esta primera batería de categorías comprendía seis, que en ese momento constituían, sobre todo, temas de interés. A partir de estos temas y subtemas, se originó una guía de entrevista de 32 preguntas (cfr. Anexo 1)⁶⁹. La finalidad de esta guía era la de establecer un primer acercamiento a los estudiantes, conocerlos y saber un poco más sobre sus comunidades de origen (*rasgos identitarios o de autoadscripción*), las lenguas que hablaban y sus tradiciones más representativas; así como su *trayectoria escolar* por las diferentes instituciones a las que asistieron. Esta información fue crucial, dado que esas experiencias habían moldeado su personalidad, marcado su vida y de alguna manera, orientado sus decisiones, incluidas la elección de licenciatura e institución. Se buscó también conocer sobre sus experiencias en la universidad (*formación universitaria*), el conocimiento adquirido (*saberes, saberes-haceres*), sus primeras impresiones, sus expectativas en torno a ellas y las relaciones que han entablado con otros (*relaciones interpersonales*). Finalmente, con las *aspiraciones futuras* se buscaba contrastar lo que un estudiante proyectaba al inicio de su carrera, y lo que se vive y piensa una vez egresado. Cabe señalar que, aunque estas categorías no surgieron específicamente del campo, sirvieron para reorientar la investigación y formular así una segunda guía de entrevista, más enfocada a los objetivos.

⁶⁹ Esta primera guía fue modificada debido a que la primera ronda de entrevistas se aplicó por medios virtuales (cfr. Anexo 2 y Anexos de entrevistas).

Tabla 3
Sistema Categorical Preliminar

Temas de interés (Categorías)	Tópicos o subtemas
Rasgos identitarios o de autoadscripción	<ul style="list-style-type: none"> • Familia • Comunidad • Costumbres, tradiciones, prácticas sociales • Rol dentro de la comunidad/sociedad
Trayectoria educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Educación formal • Educación informal
Formación universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Primeras impresiones (percepción de efectos positivos y negativos) • Relevancia de los contenidos académicos • Relación institución-cultura • Reconocimiento y valoración de las culturas
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de amistad (dentro y fuera de la institución) y compañerismo • Relación con docentes, personal administrativo y directivo • Relaciones con personas ajenas a la institución (vecinos, caseros, etc.) • Relaciones familiares
Saberes-Haceres	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje adquirido en la universidad • Aprendizaje complementario (adquirido en espacios no institucionales) • Relación de conocimientos teóricos y prácticos dentro de la institución
Aspiraciones futuras	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de vida (personal, profesional)

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, las entrevistas episódicas que se aplicaron en la segunda y tercera ronda estaban destinadas a indagar sobre eventos específicos que salieron a relucir durante la aplicación de las entrevistas semiestructuradas. Aunque la guía general se enfocaba en atender momentos específicos, en cada uno de los encuentros se incluyeron preguntas relacionadas a las experiencias relatadas por cada colaborador. Las entrevistas episódicas (Flick, 2000) se fundamentan bajo la premisa de que las personas organizamos nuestra memoria y conocimiento de dos maneras: una que refiere a eventos específicos, vivencias y experiencias (narrativo-episódica); y otra que se estimula y cobra sentido a partir de palabras

y conceptos particulares (semántica). Es por esto que las preguntas que componen estas entrevistas están orientadas a estimular recuerdos específicos, buscando obtener narraciones y relatos sobre eventos de interés y relevancia para esta investigación.

En la fase final, y una vez concluidas todas las rondas de entrevistas, se solicitó a los estudiantes compartir una fotografía de o sobre sí mismos, que representara algo de ellos.

3.1.2.3. Tejido de historias, voces e imágenes.

Esta estrategia, conocida como *fotovoz*, tuvo sus orígenes en la década de los 80, de la mano de Caroline Wang (Doval et al., 2013), y tiene como propósito el uso de fotografías tomadas por los colaboradores de una investigación, bajo la premisa de que, con ellas, muestran una parte de su vida cotidiana, de su realidad (Wang, 2011; Doval et al., 2013), aún cuando se trate de temas sobre los que no se reflexiona con regularidad. El uso de la fotovoz como estrategia, amplía la dimensión colaborativa de la investigación, al mismo tiempo que permite a los colaboradores mostrar parte de sí mismos y de sus historias. Melleiro y Gualda (2005) apuntan que la importancia del uso de esta estrategia como complemento para la investigación etnográfica reside en que son resultado de la experiencia humana, y profundizan en las narrativas de los colaboradores, contribuyendo a la interpretación.

Así, se esperaba que, mediante una representación gráfica, los lectores pudieran tener una visión más completa de cada uno de los colaboradores, un reflejo de sus historias y sus identidades. Por lo anterior, solicité a los estudiantes compartir una imagen que expresara algo sobre sí mismos, no era necesario mostrar sus rostros si eso les representaba incomodidad. Podían enviar una imagen tomada de perfil, de espaldas, a contraluz, o bien, de espacios u objetos que ellos encontraran relevantes o trascendentes en su vida. Adicionalmente, debían acompañar la imagen con una descripción sobre sí mismos, a modo

de presentación tipo entrada de blog, para que los lectores pudieran conocerlos, pero desde lo que ellos quisieran compartir. Tampoco se solicitó una extensión específica del texto, la única instrucción era la de presentarse como lo harían con alguien que quiere conocerles. Estas imágenes con sus respectivos textos pueden apreciarse en el capítulo cuarto, en los apartados destinados a cada institución. La mayoría de estas imágenes y textos me fueron enviadas vía WhatsApp, acompañadas con notas de voz. La idea era que esto no representara una tarea para los colaboradores, yo me encargaría de la transcripción de los audios. Algunos estudiantes decidieron tomarse un tiempo para escribir sus textos (pueden identificarse fácilmente por la extensión), y los compartieron en archivos de Word, acompañados de la imagen, vía correo electrónico.

Una vez analizadas las entrevistas de ambas instituciones, por orientación de una de mis lectoras, y con la aprobación de mis directores de tesis, integré los biogramas. El propósito era concentrar las trayectorias universitarias de los participantes, divididas en momentos específicos en sus relatos, pero que, a diferencia de las entrevistas, incorporaban aspectos relacionados con las emociones y las enseñanzas que cada evento había impreso en ellos. Un biograma es una reconstrucción de los eventos que componen una historia, de forma esquematizada, a modo de resumen, que incluye la interpretación que los propios sujetos dan a cada momento (Bolívar, 2002; Parrilla; 2009; Domingo Segovia et al, 2017), es un “organizador temporal de una historia de vida, un analizador de impactos, interrelaciones, etc.” (Domingo Segovia et al., 2017, p. 92). Este repaso de eventos vividos no es necesariamente objetivo (Bolívar, 2002), pero sí da pistas de la perspectiva actual de los colaboradores, es una forma de mirar “el pasado desde el presente y como proyección de un futuro deseable o posible en un proceso de interacción dialéctica” (Domingo Segovia et al. 2017; p.84). Este recuento es una aproximación a la identidad actual de los colaboradores,

que incorpora miradas cruzadas por los aprendizajes, los contactos, las vivencias y experiencias que han acumulado durante el trayecto universitario.

Un biograma es, en sus presentaciones más básicas, una tabla que concentra tres columnas: una en la que se indica un momento en la vida (fecha o evento), otra en la que se describen los sucesos los implicados, y los contextos en donde tuvieron lugar; y una última, que recupera la trascendencia de estos momentos en la vida de quien los experimentó. La cronología de eventos puede establecerla el sujeto de investigación, o puede ser guiada por el investigador, en cuyo caso tendría que haber uno o varios acercamientos previos que le permitan conocer la historia de la persona y elegir los momentos en los que se deberá profundizar. A decir de Domingo Segovia et al. (2017), al igual que otros métodos biográficos, esta estrategia permite “entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico. Dando a conocer las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (p. 82). De esta forma, se esperaba que con el uso de esta estrategia y la de la fotovoz, se pudiera tener un reflejo más amplio de cada uno de los estudiantes, considerando que, mediante la escritura y la selección de imágenes, estaban también compartiendo parte importante de sí mismos y de su personalidad, abriendo otra ventana más a sus vidas.

El formato de los biogramas empleado en esta investigación fue diseñado por mí, a partir de los momentos identificados en las entrevistas que apliqué a los estudiantes de ambas instituciones. Como fueron completados posterior a las rondas de entrevistas, primero contacté a los estudiantes para solicitar su apoyo y envié audios explicando los motivos y propocionando instrucciones generales sobre su llenado. Todos accedieron a realizar la tarea, así que procedí a enviar un documento en formato Word, via WhatsApp y correo electrónico, con una hoja que contenía instrucciones de llenado, como la que se aprecia en la Imagen 21.

Estuve apoyando a la distancia a los estudiantes que solicitaron mi ayuda, y en general, recibí los formatos luego de dos semanas. Estos biogramas pueden leerse después de las presentaciones de cada estudiante en el capítulo 4.

Imagen 21

Instrucciones de llenado para el biograma

Instrucciones de llenado

La tabla que verás a continuación se conoce como *Biograma*, y consiste en una representación gráfica que concentra momentos claves en la trayectoria de un estudiante universitario. La información aquí recuperada servirá para hacer un recuento de tu paso por la universidad de manera simplificada, y te ayudará a puntualizar recuerdos sobre esos momentos específicos que son también relevantes para este estudio. A continuación, te presento un extracto de la tabla en la que se explica la información que debes concentrar en cada una de las columnas.

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones	Su repercusión en mi persona
*En esta columna no se escribe nada, ya ha sido seleccionado el momento en la trayectoria que debe explicarse de la siguiente manera:	¿Cómo sucedió? Descripción más o menos breve del suceso.	¿Qué fue lo más importante? Aquí se detalla qué o quién(es) fue(ron) lo más importante para que el suceso aconteciera de esa manera.	¿Cómo me senti/sentía? Describe las emociones que todo este evento te generó.	¿Cómo o de qué manera este evento cambió mi forma de pensar o actuar? Explica cómo este evento y las emociones que generó, modificaron tu forma de actuar o te condujeron a tomar determinadas decisiones; así como la(s) enseñanza(s) que te dejó.

Recuerda que la información que proporciones será tratada con discreción, y que no estás obligada/o a responder todo si no estás dispuesta/o a hacerlo. Si tienes dudas sobre el llenado, puedes escribirme al 9511068412, o a mi correo electrónico: riverol.mariac@gmail.com.

¡Muchas gracias por tu valiosa colaboración!

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2.4. Reconstrucción colectiva de recuerdos.

En lo que respecta a la realización de los foros intersaberes con estudiantes de último año, incluidos los colaboradores de este trabajo, se implementaron a modo de entrevista colectiva, como la percibía Kitzinger (1995); se buscó crear “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton et al, 2013; p.56). En las interacciones entre los participantes,

los temas de conversación se orientaron a retomar temas abordados en las entrevistas. Los mapas de las instituciones esbozados por los estudiantes, como las caracterizaciones de las trayectorias consistieron en estrategias metodológicas participativas, que podrían ser clasificadas dentro de lo que se conoce como *cartografías sociales* (Diez et al., 2012), que consisten en construcciones realizadas colectivamente, e involucran procesos de diálogo, debate, intercambio de ideas y sentires, que conllevan a un consenso que permite plasmar el acuerdo colectivo en una representación gráfica (Diez et al., 2012). Se trata de construcciones que concentran trabajo colectivo, que no forzosamente se plasman como “mapas”, sino en representaciones gráficas colectivas que han sido previamente discutidas.

Los foros con los estudiantes del ISIA y la UABJO, tuvieron lugar el 23 de mayo del 2022 y el 16 de mayo del 2023 respectivamente. Inicialmente, se pensó incluir solo a quienes colaboraron en el estudio; pero, junto con mi directora de tesis, pensamos que reunir a grupos completos era una buena opción, para tener uno más numeroso y diverso, y también para saber si las experiencias reportadas guardaban similitudes con las de otros estudiantes. Los encuentros se llevaron a cabo a modo de foro intersaberes (Dietz y Mateos-Cortés, 2020), es decir, posterior a las observaciones y entrevistas realizadas en la institución, se compartieron los hallazgos y se intercambiaron opiniones sobre éstos con los mismos actores, así como sus reflexiones a partir de lo discutido, con el propósito de contrastar las perspectivas *etic* y *emic* presentes en el trabajo. A continuación, se enlistan las actividades realizadas:

1. Antes de comenzar el foro, como actividad de apertura (Imagen 22), los estudiantes completaron en una hoja blanca, una serie de frases que sirvieron para introducir los temas a tratar en el taller. Se indicó que las frases podían modificarse ligeramente en función de las respuestas que deseaban compartir. Estas frases se utilizaron para generar una primera discusión en grupos pequeños.

No se profundizó en las respuestas, pues se retomarían en las actividades posteriores. Las hojas de respuesta fueron recolectadas al finalizar el foro, para que pudieran utilizarlas durante el taller para recuperar o comparar su información con la representada en los hallazgos.

2. Se procedió a la presentación del proyecto de investigación, que estuvo abierto a comentarios y preguntas por parte de los estudiantes. De forma breve, se habló sobre los objetivos, las actividades realizadas dentro de cada institución, para luego presentar los hallazgos. En este caso, se caracterizó la trayectoria académica de cada institución, a partir de los testimonios, para que luego las complementara o refutara el grupo.
3. En equipos de tres o cuatro estudiantes, se solicitó discutir y luego plasmar su trayectoria por la universidad por medio de un dibujo o esquema, que incluyera los momentos más relevantes e importantes para ellos. Estos dibujos se compartieron grupalmente, acompañados de la explicación generada dentro del grupo. Al finalizar las presentaciones, se rescataron los momentos que tuvieron mayor número de menciones en los dibujos, lo que esquematizaría una trayectoria generalizada.

Imagen 22*Lámina de actividad de apertura*

Actividad para compartir:

SOBRE MÍ Y MI ETAPA UNIVERSITARIA

1. Yo soy...
2. Estoy aquí por... (en esta universidad)
3. Decidí quedarme porque...
4. Hasta ahora, me ha gustado/no me ha gustado...
5. Si pienso en retrospectiva, me hubiera gustado/no me hubiera gustado...
6. De todo este proceso, lo más complicado ha sido..., pero lo que más disfruté es...
7. Ahora me gustaría...
8. Pensando en mi "yo" de hace cuatro años, el cambio más notable es...
9. Lo que yo sugeriría a los estudiantes de nuevo ingreso es...
10. La universidad ha sido importante en mi vida porque...

Fuente: Creación propia.

Con este foro, se buscó que la comparación de los resultados individuales con las reflexiones colectivas y el uso de las cartografías sociales permitieran la doble reflexividad, manteniendo la premisa de la investigación de todos los participantes.

Así pues, la totalidad de esta y las estrategias anteriormente descritas, permitieron una reconstrucción cultural (Goetz y LeCompte, 1988; p.28), a través de la captura de datos fenomenológicos que retratan la visión del mundo de los participantes, manifiestas en el entramado de *subjetivaciones*, por citar algunas: creencias, ideales, emociones, sus *prácticas* en general. De esta manera, se busca tener una mirada más holística de lo que sucede, lo que a su vez complejiza, pero también enriquece la estructuración de los datos recabados.

3.1.3. UABJO e ISIA, un estudio comparativo en caso

Como se ha explicitado en párrafos anteriores, el enfoque de este estudio se centra en las trayectorias de formación y los elementos que repercuten en las identidades de estudiantes indígenas pertenecientes a dos IES diferentes localizadas en Oaxaca, por lo que se trata de un *estudio comparativo*. Los estudios comparativos tienen como finalidad la identificación de semejanzas y diferencias entre entes, o bien, elementos que componen a uno mismo. Los alcances de estos estudios pueden variar, de acuerdo con lo propuesto, en las cuatro fases o etapas que desarrollaron Bereday (1968) y Hilker (1974), descritas a continuación:

1. Descripción. Como se indica en el nombre, esta primera fase está dedicada a la descripción completa, amplia y profunda sobre el o los entes a comparar. Si bien algunos estudios pueden resumirse a esta etapa, constituye también la fase inicial de un proyecto.
2. Interpretación. Esta etapa se desarrolla según la descripción, para identificar y eliminar o corregir las anomalías de la fase anterior. Por lo consiguiente, se requieren perspectivas múltiples que permitan, además, evaluar lo descrito.
3. Yuxtaposición. Una vez descritos e interpretados los entes/elementos a comparar, se confrontan para poder observar similitudes y diferencias que los aproximen, para eventualmente buscar la unificación.
4. Comparación. Además de comparativa, esta fase es evaluativa. Aquí se observan los resultados de las fases anteriores, se sintetizan y valoran de forma crítica.

Este estudio contempla las cuatro fases. Inicialmente se enlistarán e interpretarán las diferencias más notables que se rescaten de las narrativas de los estudiantes para contrastarlas y finalmente, presentar un análisis crítico de lo reportado.

Además de estas cuatro etapas, Hilker y Bereday establecieron un listado de doce características que calificarían a un estudio como comparativo. A continuación, cito únicamente aquellas se apegan más a este estudio, así como su relación con él:

1. Un estudio comparativo presupone la existencia de diferencias entre los elementos a comparar
2. Establece criterios cualitativos o cuantitativos que permiten la comparación
3. Buscan descubrir semejanzas y diferencias
4. La comparación implica también pensar en los aspectos que les relacionan
5. Los entes deben tener características afines: cercanía espacial o geográfica e histórica
6. Para poder comparar, es imprescindible conocer los aspectos sociales y culturales particulares de cada ente
7. Se busca una generalización u homologación de los entes comparados
8. Se establecerá un conjunto de relaciones recíprocas con fines educativos.

Bajo el entendido de que entre las dos IES a comparar tenemos una universidad autónoma o convencional, y otra intercultural, establecemos el primer criterio de diferencia. Adicionalmente, ambas licenciaturas son distintas tanto en nomenclatura como en el propio enfoque, pero similares dado que ambas refieren al campo educativo. Cabe recalcar que el propósito no es comparar los programas de estudio o a las propias instituciones, sino las experiencias de los estudiantes adscritos a ellas. Las diferencias en cuanto al contexto sociocultural y localización son importantes de señalar, dado que cada una se encuentra en una región distinta; aunque ambas IES comparten la afinidad geográfica que involucra al estado de Oaxaca como su anfitrión. Los criterios de comparación han sido previamente delimitados en los objetivos (Cap.1, apartado 1.2.), por lo que no nos detendremos nuevamente en ello.

Por sus particularidades, es un *estudio de casos comparativo* que nos llevará a analizar y sintetizar similitudes, diferencias y patrones de los actores que conforman este estudio, buscando describir cada una de las características en profundidad (Goodrick, 2014). Grosso modo, se puede decir que hablamos de un examen que nos lleva a comprender y explicar la influencia de estas instituciones en las vivencias de los estudiantes indígenas durante sus trayectorias, lo que repercute en sus subjetivaciones. El debate sobre lo que es y no un estudio de caso es amplio; pero empatizo con la idea de Hymes (1972) de que un estudio etnográfico no busca la generalización de la particularidad, sino la particularización, con lo que se inclina por llamarlo estudio en vez de estudio de caso. Apoyando esta noción, Rockwell (1980) señala que el propósito no es estudiar un todo fragmentado en casos, sino que las relaciones halladas entre estos casos contribuyan a comprender la totalidad. Tanto esta investigación como el macroproyecto buscan observar lo que sucede en escenarios particulares y de esta manera estos *estudios en caso*, desde una mirada comparativa, permitirán una aproximación a lo que sucede en el panorama nacional con respecto a la ES y el estudiantado en distintos tipos de instituciones. En este sentido, es importante señalar que la *naturaleza* del estudio es *aplicada*, por lo que se espera que los resultados obtenidos sean susceptibles de aportar fundamentos teórico-conceptuales, que permitan promover el uso de estrategias específicas a ser ocupadas en las aulas y espacios escolares (Vargas, 2005) no sólo del ISIA o la UABJO, sino que sean extensivas a otros centros escolares.

3.1.4. Primeras aproximaciones y negociaciones de acceso a campo

El trabajo de campo consiste en la fase en que el investigador acude a donde proyecta la realización de una investigación. Su nombre se debe a las actividades y viajes de los antropólogos a principios del siglo XX (Monistrol, 2007), lo que implicaba una inmersión en

el contexto y en las dinámicas de vida de las comunidades estudiadas. Las experiencias vividas durante este lapso, además de contribuir a la realización de esta tesis, fueron enriquecedoras para mi persona y mi experiencia profesional.

Para un investigador, las negociaciones y las primeras visitas a campo son cruciales para determinar el rumbo de una investigación. En este caso, las primeras visitas a las dos IES en cuestión se realizaron sin ningún pormenor y favorablemente. La primera visita a campo fue en el ISIA, en agosto de 2019. El vínculo se estableció por medio del Dr. Gunther Dietz, quien había recibido una invitación para pronunciar una conferencia magistral con motivo de la clausura de la primera generación de la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Esta visita fue clave para presentarme y dialogar con el director y el coordinador académico del ISIA, quienes aceptaron cordialmente mi solicitud. La segunda visita y negociación formal con el Coordinador Académico se realizó en marzo de 2020. Esta visita fue por demás productiva, ya que tuve la oportunidad de pilotar mis primeras guías de observación en una clase de la asignatura de Pedagogía Intercultural; y de entrevista, con una egresada de la Licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social, que formaba parte del área administrativa de la institución.

En el caso de la UABJO, el vínculo fue establecido por mi directora de tesis, la Dra. Laura Selene Mateos Cortés, quien se dirigió a la Dra. María Leticia Briseño Mass, docente de tiempo completo, y actual directora del ICE-UABJO, quien además fungió como lectora y miembro del comité tutorial de mi trabajo durante el primer semestre. Visité el ICE por primera vez en enero de 2020, me acerqué a la Dra. Leticia, que amablemente manifestó su apoyo a esta investigación. Entablamos una conversación sobre mis propósitos, y ella tuvo a bien compartir conmigo textos de relevancia para la contextualización de este trabajo. Vía correo electrónico, habíamos pactado una segunda visita para hablar sobre los pormenores

de la entrada oficial al campo en marzo de 2020; sin embargo, tuvimos que posponerla debido a la suspensión de clases y actividades presenciales por la contingencia sanitaria.

Luego de una breve pausa en las actividades de campo, retomé el trabajo en el ISIA durante los semestres febrero-julio y agosto-diciembre de 2021, en tres momentos: dos visitas como docente y una estancia de investigación en campo. Las diversas actividades realizadas en este espacio se describen en el capítulo 4. En el caso del ICE-UABJO, me reincorporé al trabajo de campo durante los semestres febrero-julio y agosto-diciembre de 2022, descritas en el capítulo 5, referente a este Instituto.

3.2. Sistematización y análisis de datos

La sistematización de la información consiste en un proceso por el que transcribe, interpreta y selecciona la información obtenida mediante las técnicas e instrumentos empleados —notas y grabaciones de audio—, para considerar qué contexto surgieron durante las observaciones y entrevistas me permitieron construir datos empíricos desde la mirada de los participantes, su subjetividad y la mía, con una mirada propia (Rockwell, 2009). Así, las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas, complementadas y trianguladas con las notas de campo, tomadas durante las visitas y estancias en campo. Estos registros fueron particularmente útiles para identificar los primeros *patrones y relaciones del habla* (Gumperz, 1982; Saville-Troike, 1989). Este proceso de *codificación abierta*, me permitió reconocer códigos ‘*in vivo*’, que fueron útiles para la reorientación de los objetivos; y que a su vez sirvieron también para desarrollar nuevas guías de entrevista. Cabe señalar que, en paralelo a este trabajo y atendiendo a una perspectiva *dialógica*, se mantuvo una comunicación constante con los participantes colaboradores, para reportar los avances de la investigación y el rumbo que se

seguía, así como la corroboración de las interpretaciones que se hacían sobre sus intervenciones.

El análisis, por otro lado, se efectuó conforme a lo propuesto por la Teoría Fundamentada (TF), que trabaja estrechamente con los datos que emergen del campo, a partir de los cuales se genera *Teoría Inductiva* (Trinidad et al., 2006; p.16). De acuerdo con Strauss (1987), la TF no consiste en un método o técnica estricta de investigación, es más bien un estilo de analizar datos cualitativamente (Trinidad et al., 2006), con la finalidad de generar hipótesis o formulaciones teóricas sobre el objeto de estudio (Glaser, 1992; p.16). Trinidad et al. (2006) lo describen como “una aproximación que propone un método de análisis que implica la utilización de un conjunto de técnicas sistemáticamente aplicadas” (p.16). Según estos autores, al hacer TF se inicia en un proceso continuo que conlleva a recoger datos, para seleccionar nuevos colaboradores, que den información que conduzca a la emergencia de formulaciones teóricas. Glaser y Strauss enfatizaban en que, para hacer TF es importante que la teoría:

- a) Se genere y emane del campo,
- b) Se fundamente en el área substantiva, y
- a) Se desarrolle inductivamente, transformando la teoría substantiva en teoría formal (Trinidad et al., 2006; p.18).

Se puede decir entonces, que, con la utilización de este método, se busca que la teoría surja y se construya a partir de lo hallado en campo, lo que reporten los colaboradores y se complemente con teorías o literatura relacionadas. Cabe apuntar que el propósito no es describir los hallazgos, sino formular proposiciones teóricas que ayuden a explicar (Trinidad et al., 2006), en un nivel conceptual, lo que sucede en los contextos que se estudian.

A lo largo de este proceso, y buscando establecer una relación dialógica entre los posicionamientos *emic* y *etic*, se trabajó constantemente en la comprensión de las subjetividades del otro, a través de la recuperación de las categorías sociales que validan las acciones y representaciones subjetivas, categorías que sustentan el actuar y vivir de los actores correspondientes a un conocimiento local. De igual manera, se anotaron preguntas e inferencias y valoraciones éticas personales correspondientes a la interpretación, y que podrían incidir en ella, para corroborarse con los colaboradores. De esta manera, las transcripciones y notas de campo permitieron establecer conexiones, disensiones, oposiciones, diferencias y similitudes entre los datos seleccionados e interpretados, para la elaboración de categorías de análisis que emergieron del entramado social e interpretativo. La identificación de las distintas categorías de análisis surgió a partir del método comparativo constante (MCC), que se plantea desde la TF, y del cual explico más a continuación.

3.2.1. La Comparación de incidentes y su categorización

Una vez transcritos los encuentros, volví a repasarlos para realizar una *codificación abierta*; esto es, seleccionar y clasificar palabras y/o expresiones dentro del texto para identificar categorías que me permitieran efectuar el análisis (Hernández, 2014). Al hablar de categorías, me refiero a aquellas nociones que denotan vínculos y relaciones entre los fenómenos del mundo real, a través de los cuales se vuelve posible configurar ideas que conduzcan a la explicación de la realidad estudiada (Trinidad et al., 2006). Puede decirse entonces, que el propósito de esta segunda etapa consistió en analizar los datos en bruto y asignarles tantas categorías como aparecieran (Imagen 23). Desde lo que plantean Trinidad et al. (2006), esta asignación no tiene un límite, pues es importante que el investigador se mantenga abierto a

encontrar nuevas categorías, aún si estas son distintas de las que se presuponían. Este proceso se repitió con todas las entrevistas hasta alcanzar la saturación.

Imagen 23

Proceso de codificación abierta en Atlas.ti

pizarrón y un compañero estaba hablando, platicando, no estaba prestando atención, y en ese momento la maestra se dio media vuelta y le lanzó el marcador. No sé como le dio, pero le dio en medio de la frente. Entonces como quien dice, (rie) no sé cómo le hizo pero, eso como quien dice, me marcó porque bueno, yo también estuve a punto de reprobarme cuarto grado de primaria, pero ya de ahí en quinto y sexto ya le volví a echar ganas y todo eso. Lo que sí me marcó fue ese maestro que tuve yo en quinto y sexto, porque fue el mismo, y con él, como quien dice, nos hacía pensar. Nos alentaba a seguir estudiando y así. En la secundaria fue más como mi maestro de música y de artes, y mi maestra de danza como quien dice, porque ellos, como quien dice, influyeron demasiado en mi formación tanto musical, artística y que yo pudiera sacar, como quien dice, todo aquello que yo no podía en ese caso. En tanto sí, como que la música, las artes, ayudan a expresar a uno, a desahogarse. Sería, yo creo que eso. Y ya en la preparatoria, como quien dice, seguí ya esa misma línea.

[00:00.00] **María:** Entonces te gusta la danza y la música. ¿Y cómo describirías tu etapa aquí en la universidad en el tiempo que llevas? Son qué, ¿tres años?

[00:00.00] **Goqui Xu:** Sí, ya tres años. Yo diría como una etapa de un giro, radical primeramente que nada. Uno viene, como quien dice, de otro lugar, de otro contexto, de otra forma de ver el mundo y o sea, llegas a una comunidad en donde no tienes señal, para empezar. Entonces, como quien dice, sientes ese choque cultural, como quien dice, ese choque contigo mismo, que te hace decir ¿Dónde estoy? Pero... no me fue difícil adaptarme, como quien dice. No me fue muy difícil. Fue muy fácil porque como que ya había yo salido varias veces, entonces como que no sentí ese desapego tan fuerte.

[00:00.00] **María:** Y en cuanto a todo lo que involucra esta escuela, por ejemplo, tú vienes de un COBAO en el que tienes un horario fijo y aquí, por el contrario tienes muchas horas libres. ¿Cómo percibes esos cambios?

[00:00.00] **Goqui Xu:** Sí, tengo muchos espacios libres y, bueno, hay que ocuparlos para algo productivo. Pues yo los ocupo para aprender cosas nuevas que yo

96:5 La ma...	trayectorias escolares	2
	violencia en educación básica	1
96:6 Lo que si me...	aprendizajes	3
	aspectos identitarios	2
	ausencias/presencias	1
	Personas de impacto	1
	trayectorias escolares	1
96:7 Yo diría como u...	aprendizajes	3
	Identidad	2
	Trayectorias universitarias	1
	universidad	1
96:	aprendizajes	3
	aspectos identitarios	2
	Identidad	2

Fuente: Archivo propio

De esta manera, con la utilización del software Atlas.ti, se procedió a la lectura e identificación de categorías de las entrevistas de la ronda orientadora, que a su vez se relacionaban con los objetivos planteados. Mediante este análisis, se desplegaron seis categorías y 27 subcategorías. Las categorías que mostraban un mayor número de propiedades eran las de identidad y universidad. Desde estas dos nociones la investigación tomó un nuevo rumbo, orientando la inquietud hacia los elementos que se viven o experimentan en el trayecto universitario, que reconfiguran las identidades de los estudiantes indígenas oaxaqueños. En la Tabla 4, se despliegan las seis categorías principales, así como las subcategorías y las observaciones que derivaron de los comentarios de los colaboradores.

Tabla 4*Emergencia de categorías emic*

Categorías	Propiedades (o subcategorías)	Observaciones
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Autoadscripción • Lengua materna • Idiosincracia • Familia • Aceptación/ aprobación de otros • Cambios de conducta y personalidad 	Esta categoría se desplegó a partir de la primera pregunta. Para hablar de sí mismos, los estudiantes recurren a elementos culturales propios de sus comunidades, su lugar en la familia (número de integrante y roles), así como características que otros han señalado en ellos. Existen también comentarios que revelan un cambio en su forma de ser, con relación al pasado y a partir de las vivencias acumuladas a lo largo del trayecto universitario.
Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Costumbres y tradiciones culturales • Tequio, trabajo colectivo o comunitario • Actividades productivas 	Las descripciones de las comunidades generalmente incluyen fiestas patronales, tradiciones y participación en tequios o servicio comunitario. Algunos también hablan de las actividades económicas que constituyen el motor del pueblo y el sustento de sus familias, entre las más destacadas, la siembra.
Interrelaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Personas de impacto • Relaciones de poder • Roles de género • Conflictos 	Al describir sus experiencias en las distintas escuelas, los estudiantes continuamente refieren a profesores, directivos o compañeros que de alguna manera influyeron en ellos, sea positiva o negativamente. Se develan también relaciones de poder, conflictos y roles de género dentro y fuera de los espacios escolares.
Trayectoria escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias positivas y negativas en las escuelas • Situaciones de violencia 	Cuando los estudiantes relatan sus experiencias dentro de las diferentes instituciones educativas, algunos de ellos comentan haber vivido o presenciado situaciones de violencia, ejercida sobre todo por profesores hacia estudiantes, y generalmente asociadas al uso de la lengua materna dentro de las aulas.
Universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Primeras impresiones • Migración • Economía 	Esta categoría es la que desplegó más subcategorías. Algunas se relacionan entre ellas, como son los motivos de

	<ul style="list-style-type: none"> • Motivos de elección • Otras opciones/ inclinaciones • Dificultades de adaptación • Obligaciones/ responsabilidades del estudiante universitario • Vida universitaria • Aprendizajes • Conflictos • Pandemia y virtualidad 	elección (carrera y universidad), la economía y la migración. Se relataron también, aunque superficialmente, algunos conflictos que develan relaciones de poder entre profesores estudiantes, e incluso estudiantes-estudiantes. Se plantearon también algunas preguntas sobre las afecciones de la pandemia en la educación, y las implicaciones del trabajo a distancia, aunado a las múltiples labores que se realizan en casa.
Proyecciones futuras	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones e ideas 	Esta categoría aparece directamente en la pregunta 9 (guía 2); sin embargo, algunos estudiantes refieren a sus proyecciones cuando hablan de sus motivaciones y motivos de elección de carrera. Aunque se devela una incertidumbre por el trabajo que se quiere ejercer una vez terminada la universidad (incluso de la egresada UABJO), existen orientaciones fuertes hacia la participación en organizaciones y la gestión de proyectos en sus comunidades de origen.

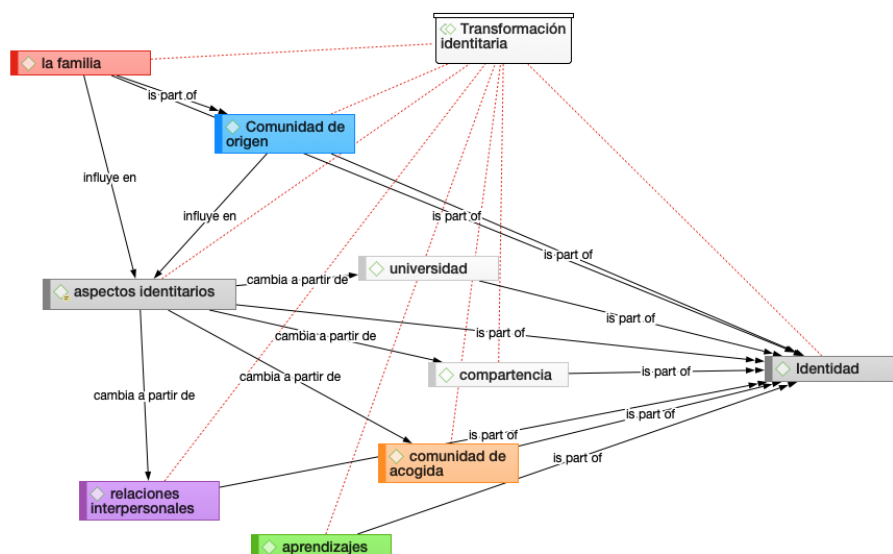
Fuente: Elaboración propia

Este método me permitió identificar los factores de mayor presencia e incidencia en la vida de los estudiantes, así como su repercusión en las identidades, lo que me condujo a pensar que la categoría central era la de identidad. Esta era la categoría que aparecía con mayor frecuencia y que parecía tener más relevancia en los relatos sobre la etapa universitaria, los cambios, los aprendizajes y los planes que los estudiantes tenían. Armé, incluso, una red o matriz causal, en la que me explicaba su relevancia y conexiones con otras categorías (Gráfico 2). Por la complejidad de definir la identidad y considerando que no es una cualidad estática, además de no poder establecer una relación objetiva e igualitaria entre los colaboradores de ambas instituciones, me vi en la necesidad de releer y reconsiderar las

relaciones y vínculos entre las categorías. Así, mediante la *codificación axial*⁷⁰, pude identificar a la categoría que permitía vincular a las otras categorías, arrojando mejores pistas sobre cómo la identidad se reconfiguraba, era la de universidad. No obstante, las experiencias y vivencias reportadas por los estudiantes se extendían a los contextos -Jaltepec y Ciudad de Oaxaca-, por lo que la categoría de trayectoria de formación, parecía ser la más apropiada, pues abarcaba también las relaciones interpersonales que se establecían durante esta etapa.

Gráfico 2

Matriz Causal: Transformación identitaria



Fuente: Rivera-Olvera, Morfín y Mateos-Cortés, 2022.

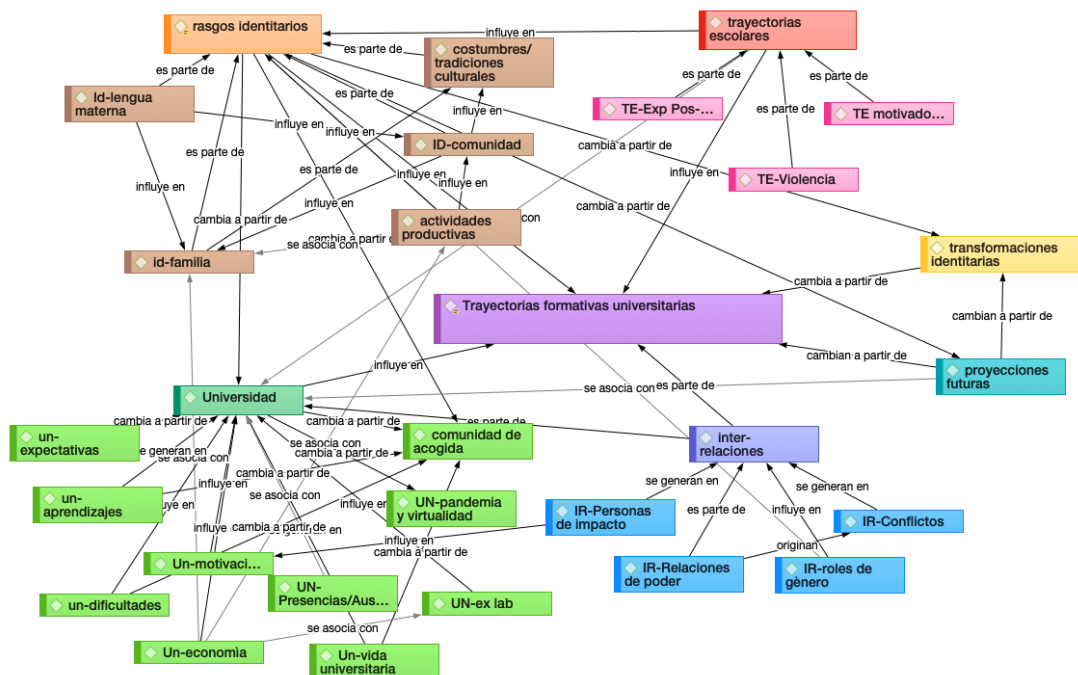
A partir de esta reflexión, armé una nueva matriz (Gráfico 3) con la que pretendía, por un lado, simplificar la información, y por otro, reagrupar las categorías y subcategorías. Esta nueva red, producto de la *codificación selectiva*, me sirvió también para explicarme de

⁷⁰ De acuerdo con lo que se plantea en la TF, la codificación axial es el proceso mediante el cual se explican los vínculos entre las categorías por medio de relaciones causales, lo que permite al investigador explicarse cómo se conectan o contradicen.

manera gráfica los elementos involucrados en la trayectoria formativa universitaria. Para facilitar la lectura, y para clarificar lo que envuelve cada una de las categorías, presento en la siguiente Tabla 5, una concentración de las categorías, su tipo y su descripción.

Este proceso de *codificación selectiva* podría entenderse también como una reducción de la Tabla 4, pues a partir de las relaciones que se establecieron entre las categorías, se observa una disminución en el número de categorías, resultando finalmente 5 categorías y 22 subcategorías. La categoría central es la de trayectorias formativas universitarias, y las cuatro restantes son: rasgos identitarios, trayectoria escolar previa, universidad y relaciones personales.

Gráfico 3
Matriz Causal: Trayectorias formativas universitarias



Fuente: Rivera-Olvera, Morfín y Mateos-Cortés, 2022.

Tabla 5
Categorías, subcategorías y sus relaciones.

T R A Y E C T O R I A S F O R M A T I V A S U N I V E R S I T A R I A S	Categoría y definición	Subcategorías o propiedades	Relaciones
	<p>Rasgos identitarios</p> <ul style="list-style-type: none"> Atributos y cualidades propios de una persona o grupo, que los definen, primero individualmente, y luego como miembros de algún colectivo al cual se autoadscriben. 	<ul style="list-style-type: none"> Familia Lengua Comunidad Costumbres/tradiciones culturales Roles (género, en la familia, comunidad) Actividades productivas (familia, comunidad) 	<p>Los rasgos identitarios comienzan a incorporarse a las personas a partir de las esferas sociales más cercanas (familia, barrio o colonia, comunidad, etc.), y van incorporando elementos que derivan de la socialización, como las tradiciones culturales, la lengua en común, las actividades que se realizan, y el rol que se asigna o adopta dentro de cada círculo, o bien, el culturalmente asignado. Esto a su vez va orientando los intereses personales y profesionales del estudiante.</p>
	<p>Trayectoria escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprende las experiencias y vivencias reportadas por los estudiantes durante los niveles básico y medio superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias (positivas y negativas) Motivadores Situaciones de violencia (física, verbal, lingüística, etc) 	<p>La trayectoria escolar también imprime su huella en los estudiantes y su identidad, sea por el tipo de escuela, el contexto donde ésta se encuentra, las experiencias que se tienen, los conflictos que se atraviesan, y las figuras docentes, que pueden impulsar o contribuir a la deserción escolar. El vínculo con la trayectoria universitaria se vuelve entonces, evidente.</p>
	<p>Universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Integra aspectos previos a la universidad, los aprendizajes, experiencias que se tienen en la institución, y en 	<ul style="list-style-type: none"> Motivaciones Expectativas Dificultades Aprendizajes Presencias/ausencias Vida universitaria 	<p>Esta categoría es quizás la categoría más cercana a la central; en la que se registran los eventos que tienen mayor realce para la investigación. No obstante, no puede desprenderse de las anteriores. Cabe apuntar que</p>

	<p>su contexto, así como las experiencias laborales de quienes deben estudiar y trabajar para apoyarse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad de acogida • Pandemia y virtualidad • Experiencias laborales 	<p>no se integró dentro de la categoría central, pues refiere únicamente a eventos relacionados con la universidad como institución.</p>
	<p>Relaciones interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace referencias a los lazos de amistad, compañerismo, o con familiares, que influyen positiva o negativamente en los estudiantes y en su trayectoria universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas de impacto • Relaciones de poder • Conflictos • Roles de género 	<p>Las relaciones interpersonales no solo se refieren a los lazos formados en la universidad, también en la trayectoria escolar previa, la familia, la comunidad de origen o de acogida, etc., que pueden trascender positiva o negativamente en las personas, pero que evidencian situaciones desiguales, como las relaciones de poder o los roles de género.</p>

Nota: La categoría central se encuentra en la columna izquierda, las relaciones entre ésta y las subcategorías se explican en la cuarta columna. Fuente: Creación propia.

Con esta tabla en mano, procedí a seleccionar la información que me serviría para caracterizar las trayectorias de los estudiantes del ICE y el ISIA, que pueden leerse en el siguiente capítulo. Como puede observarse, el proceso seguido, al igual que las trayectorias, no fue lineal, pues las distintas fases de lectura, selección y codificación se entremezclaron constantemente. Recordemos que este proceso persiguió, en todo momento, que fueron los datos los que guiaran la teorización (Wengraf, 2012). Así, habiendo seleccionado los datos para el armado de las trayectorias caracterizadas, y para comenzar la escritura teórica, realicé un proceso de triangulación de datos, que describo a continuación.

3.2.2. La triangulación de datos

La triangulación hace referencia al cruce o comparación efectuado entre dos o más elementos, con el objetivo de encontrar “patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p.119). Es posible triangular datos, métodos, fuentes de información, investigadores, o incluso contextos o ambientes de estudio. En este trabajo, realicé triangulación de datos entre las entrevistas de los distintos colaboradores; de métodos, al comparar las entrevistas con los biogramas y los productos de los foros intersaberes. De igual manera, se ha hecho triangulación ambiental, para comparar las trayectorias en dos espacios -institucional y geográficamente- distintos, y así observar de qué manera este factor condiciona las experiencias de los estudiantes.

4. Trazando trayectorias: ICE e ISIA

En este capítulo se recuperan las experiencias y productos más relevantes de mi trabajo de campo en el ICE-UABJO y en el ISIA; presento también a mis colaboradores y, finalmente, los productos obtenidos durante los foros intersaberes. En conjunto, toda esta información sirvió para caracterizar una trayectoria formativa por cada institución, que aparece luego del concentrado de información de cada ICE. La presentación de los estudiantes, como se explicitó en el apartado metodológico, fue realizada por ellos, al igual que sus trayectorias universitarias, contenidas en formato de biograma. Por todo lo anterior, este es el capítulo que concentra la mayor parte del trabajo colaborativo.

El tiempo invertido en las distintas actividades de campo en ambas instituciones, aunque en proporciones desiguales, fue suficiente para conocer las dinámicas, observar el día a día de los estudiantes y sus incursiones en los distintos espacios que las conforman. Reitero también, que la caracterización de las trayectorias no tiene la intención de generalizar, sino de observar las similitudes que se presentan en los distintos casos que integran este estudio. Sin mayor preámbulo, presento a continuación, lo referente al ICE-UABJO.

4.1. Haceres y enlaces en trabajo de campo en ICE-UABJO

Como relaté en páginas anteriores, mi entrada a campo en el ICE se vio afectada por el inicio de la pandemia en 2020, por lo que no pude incursionar físicamente en el espacio hasta principios del 2022, y con ciertas limitaciones dada la modalidad híbrida con la que se estaba manejando el regreso a las aulas. La organización contemplaba la reunión de pocos grupos, durante pocas horas y pocos días, y en cuanto unos estudiantes se retiraban, ingresaban otros. Fue complicado coincidir con los grupos de último año, pues casi todos estudiaban por la tarde. Durante ese semestre (febrero-agosto 2022), conocí y formalicé el acceso al Instituto

con el entonces director, el maestro Héctor Aguilar Aguilar, a quien contacté vía correo electrónico, gracias a la ayuda de un compañero que trabaja en la Facultad de Idiomas. Cuando me entrevisté con él, le comenté sobre mis intenciones y la urgencia de comenzar a relacionarme con algunos estudiantes, así como mi disposición para retribuirles de alguna manera. Inmediatamente me presentó con la Licenciada Paola, coordinadora de posgrado y con la Licenciada Diana, coordinadora de Vinculación, quien sería mi contacto principal a partir de entonces, además de apoyarme para organizar un pequeño taller de presentación que describo a continuación.

4.1.1. Foro-Taller de presentación

El propósito principal de este pequeño taller fue el de presentarme con la comunidad universitaria de mi interés, estudiantes que en ese momento estaban en último semestre, y estudiantes de sexto semestre, que iniciarían su último año en el siguiente semestre. Para convocar a los estudiantes, Diana elaboró un cartel y se encargó de difundirlo con los estudiantes, particularmente con los grupos de tercer y cuarto año. Debido a que la asistencia en ese momento era baja, solo se contó con la participación de ocho estudiantes, de los cuales uno era de octavo, dos de sexto, y el resto de los semestres iniciales (Imagen 24). Fue una combinación interesante, porque la mayoría de ellos todavía estaban en proceso de familiarización con el Instituto, por ser de nuevo ingreso o porque habían suspendido clases presenciales a causa de la pandemia.

El encuentro tuvo lugar el miércoles 30 de marzo de 2022, y lo estructuré de la siguiente manera: primero me presenté y hablé de mi propósito de estudio en el ICE y un poco de lo que había estado haciendo en el ISIA; luego hubo una ronda de preguntas y comentarios, y finalmente hablamos de sus motivos elección de la licenciatura que cursaban,

su experiencia escolar hasta el momento y la trascendencia de la pandemia en su vida estudiantil.

Imagen 24

Asistentes al Foro-Taller de presentación



Fuente: Archivo propio.

Este último tema fue el que generó más polémica, porque los estudiantes manifestaron que no se sentían todavía parte de la universidad, había quienes sólo habían cursado un semestre presencialmente, quienes comenzaban a conocer el Instituto, y únicamente el estudiante de octavo manifestó conocer bien el espacio y las prácticas que lo caracterizan. Realizamos entonces un ejercicio comparativo, en el que les solicité dibujar el espacio como lo conocían, en equipos de dos y tres integrantes. Los resultados hablan por sí mismos (Imagen 25), los tres mapas fueron muy distintos, y tras presentar su trabajo, la mayoría descubrió esa forma de flor que caracteriza al Instituto, que no se habían notado hasta ahora, y que también era desconocida para mí (Imagen 3).

Este primer ejercicio con los estudiantes del ICE fue interesante para conocer tanto al Instituto como a los estudiantes y escuchar de sus propias voces las experiencias que han

tenido tanto presencialmente como con la virtualidad. Algunos de ellos también hablaron sobre sus trayectorias escolares, y compartieron experiencias que los llevaron a elegir la licenciatura en Ciencias de la Educación. Dos de los asistentes a este taller continuaron colaborando directamente en la investigación.

Imagen 25

Mapas del ICE-UABJO



Fuente: Dibujo: estudiantes del ICE-UABJO; Fotografía: Archivo propio.

La organización de este taller fue útil para conocer más sobre el ICE, los procedimientos para la organización de eventos, el poder de convocatoria que se tiene desde la coordinación, y el nivel de respuesta por parte de los estudiantes. La comunicación con la licenciada Diana se mantuvo durante todo ese semestre, aunque mis visitas fueron cortas y generalmente solo para observar algunas clases de los estudiantes de séptimo semestre. No fue hasta el siguiente semestre, cuando mis visitas aumentaron, debido a mi participación como tallerista, experiencia que describo a continuación.

4.1.2. Experiencia como tallerista

Cada semestre, la coordinación del ICE lanza una amplia gama de opciones de talleres extracurriculares⁷¹ para los estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y Psicología. La oferta va desde temáticas académicas, hasta actividades deportivas, de esparcimiento y voluntariado. Dependiendo del número de horas, cada taller otorga créditos a los estudiantes, que necesitarán para titularse una vez hayan culminado sus estudios. La elección de talleres es libre, y generalmente se realiza una “feria” o “expo”, en la que cada tallerista prepara material que describa, a grandes rasgos, el propósito y actividades que incluirá su propuesta y así presentarlo a los estudiantes. El número máximo de integrantes por taller depende de las actividades a realizar, empero, generalmente, los grupos son reducidos, nunca mayores a 20. Aunque los estudiantes no tienen obligación de tomarlos semestralmente, se les recomienda planear anticipadamente y elegir los momentos adecuados para reunir los créditos requeridos antes de concluir la licenciatura. Se les recomienda que lo hagan durante los dos primeros años, porque la carga académica aumenta en los últimos años y deben comenzar a realizar su servicio social. Aunque a través de esta experiencia no pude tener contacto con la población estudiantil de mi interés, sí me fue posible experimentar el nivel de cercanía que se puede tener con los estudiantes y también observar la dinámica dentro del aula.

Durante el semestre que participé como tallerista (agosto-diciembre 2022), se ofertaron 25 talleres con contenidos muy diversos, que fueron presentados en una expo realizada a través del Zoom el 10 de septiembre. Debido a que éramos muchos talleristas, el tiempo asignado para cada uno fue de 5 minutos (Imagen 26). Los estudiantes no podían

⁷¹ En el apartado 2. Aproximación al contexto, expliqué el propósito de estos talleres, así como el propósito y las temáticas que se ofertan cada semestre.

hacer preguntas, pero sí se proporcionaron datos de contacto para resolver dudas o brindar más información. Una vez presentados los talleres, se dieron algunos días a los estudiantes para que pudieran elegir una opción y se comenzaron a la par. En esta edición, las actividades comenzaron a partir del 21 de septiembre.

Imagen 26

Expo-Talleres. Extracto de la programación de presentaciones virtuales



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA "BENITO JUÁREZ" DE OAXACA
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Expo talleres 2022-2023
Programación de participaciones

<i>Hora</i>	<i>Docente</i>	<i>Taller</i>
09:00 hrs	Coordinación de Vinculación y Extensión	Inauguración
9:15 hrs	L.E.P. Alejandra Mátuz Zúñiga	Érase una vez... un taller de estrategias de animación a la lectura en la infancia y escritura creativa
9:20 hrs	L.E.P. Nayeli Ortiz Ruíz	El proyecto didáctico en la escuela primaria
9:25 hrs	L.E.S. Alejandro Jiménez García	Estrategia de Enseñanza en Educación Secundaria
9:30 hrs	L.P. Francisco Javier Hernández Pérez	Voleibol
9:35 hrs	P.L.E.D. Ricardo Alexis García Hernández P.L.E.D. Alejandra Galindo Carreño	Futbol

A • ARTE • LIBERTAD

Fuente: Coordinación de vinculación ICE-UABJO.

Es importante mencionar que la mayoría de los talleristas son docentes del Instituto, también participan pasantes de alguna otra licenciatura que están realizando sus prácticas, o voluntarios, como en mi caso. Para impartir los talleres, es importante generar una propuesta y presentarla a la Institución, si es aprobada, el taller puede ser ofertado. En mi caso, no representó mayor dificultad, dado que se trataba de un taller de escritura que ya había implementado en el ISIA, y que lleva como título “Conociéndome a través de la escritura”. Los temas tratados son identidad, relaciones interpersonales y familia, trabajados

transversalmente con aspectos gramaticales y ortográficos, que tienen como propósito mejorar la redacción y la estructuración de ideas, asuntos de interés para la mayoría de los estudiantes.

En este taller, se registraron 12 estudiantes de distintos semestres de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y Psicología, aunque solo ocho asistieron regularmente. Los estudiantes me comentaron que cuando no asistes a más de una sesión sin justificación, tus créditos se anulan por completo, por lo que muchos estudiantes optan por abandonar el grupo. Las sesiones se celebraron los viernes, de 10 a 12 horas, y en total cinco sesiones presenciales y una virtual. Cada sesión iniciaba con un espacio para la escritura libre, se seguía de un espacio de comentarios y reflexiones sobre el tema a tratar, y después se explicaban los lineamientos para el producto (cuento, reflexión, ensayo, etc.) que se generaría. En cada sesión se procuró que los estudiantes pudieran expresarse verbalmente, dialogar e intercambiar puntos de vista, siempre de manera respetuosa, fue algo que se valoró y que se recalcó en la última sesión.

El cierre del taller fue el 11 de noviembre de 2022, y el producto final fue la presentación oral del ensayo argumentativo que los estudiantes redactaron durante la quinta sesión, a modo de debate. El intercambio de ideas fue muy rico, y los roles de moderador se rotaron, para que todos pudieran controlar las participaciones y discusiones, resumir ideas y presentar una conclusión. La sesión se hizo muy corta, y los estudiantes se despidieron muy contentos, preguntando si era posible retomar el taller en el siguiente semestre.

Imagen 27
Taller de escritura



Fuente: Archivo propio.

Durante todas las sesiones, conté con el apoyo de la Lic. Diana, que puntualmente instalaba el cañón y preparaba el aula para los encuentros. Los debates fueron siempre muy interesantes, y la diversidad de temas que los estudiantes traían a colación fueron también enriquecedores. Hablamos de música, cánones de belleza, el futuro de los autos eléctricos, las experiencias familiares, las comunidades de origen y demás temas de actualidad que surgían durante las sesiones, pero que son también preocupaciones y temas cotidianos para los estudiante. Conservo una copia de los escritos que se realizaron, cuyo propósito primordial era comparar el nivel de avance que cada uno logró.

Si bien ninguno de los estudiantes que asistieron a este taller forma parte de mi muestra final, la experiencia fue agradable y me aproximó a los modos de convivencia e identidad colectiva que desarrollan en este Instituto, independientemente de la licenciatura que cursan.

Imagen 28

Sesión de cierre del taller de escritura



Fuente: Archivo propio.

4.1.3. Plática con los estudiantes de posgrado

Durante mi presentación con el entonces director del ICE, me había solicitado hacer una presentación o charla con los estudiantes de posgrado, con el propósito de motivarles a realizar tesis, pues no es una opción de titulación muy recurrida en el instituto. Esta charla se puso en varias ocasiones, debido a la ocupada agenda de posgrado. Luego de un semestre, finalmente, se programó y tuvo lugar el 5 de noviembre de 2022. Se organizó en conjunto con la coordinadora de posgrado en el ICE-UABJO, quien se encargó del diseño y difusión del cartel con los estudiantes de posgrado y licenciatura, así como de la logística y organización el día del evento. Pude observar que eran estudiantes del instituto los que se encargaban de colocar el equipo y apoyar con los micrófonos para las intervenciones de los participantes, mientras ella supervisaba. No me atreví a preguntar si lo hacen por iniciativa

propia, o si es parte de un servicio, pero, en otras aulas, sí son los jefes de grupo quienes se encargan del cuidado e instalación de los equipos de apoyo.

El título de esta plática fue “La importancia de hacer investigación”, y tuvo una duración aproximada de hora y media. Nos reunimos muy temprano en una de las aulas de posgrado, el Aula Magna, antes de que los maestrantes comenzaran sus clases. A pesar de que el evento se realizó en sábado, asistieron algunos estudiantes de licenciatura, así como estudiantes y profesores de la Universidad del Pueblo (UP), que hace uso de las instalaciones del UABJO.

Imagen 29

Plática en posgrado ICE-UABJO



Fuente: Coordinación de posgrado ICE-UABJO

La plática incluyó la relevancia de los trabajos de investigación en educación, los principales motivos por los cuales los estudiantes no concluyen una tesis, la perspectiva y los aportes que cada uno puede ofrecer, para finalizar con los requisitos para publicar y los distintos formatos en los que se puede hacer. Durante varios momentos, se incluyó la participación de los asistentes, con el propósito de que la plática fuera cercana, y que pudieran

manifestar sus inquietudes y sus dudas. Hablé también un poco sobre mi experiencia y las decisiones que me llevaron a interesarme por la investigación, lo cual se agradeció, pues, como comentaron, les hizo sentirse cómodos y con la confianza para participar.

Al igual que los anteriores, este evento también me permitió observar cómo se organizan y comunican las coordinaciones dentro del Instituto, así como los roles que adoptan los estudiantes que participan en ellos. Tampoco tenía conocimiento de la UP, y a través de esta plática, pude entablar comunicación con algunas docentes. Adicionalmente, el preparar esta charla fue un ejercicio casi catártico, pues me permitió hablar del proceso por el que atravesaba, así como mis propias frustraciones y tropiezos que he experimentado en este y otros momentos, y que al parecer, muchos hemos enfrentado.

Después del periodo vacacional, el último evento en que participé en el ICE fue el foro de devolución de hallazgos, que describo a continuación.

4.1.4. Foro de devolución

Como se relató durante el apartado metodológico, el foro de devolución de hallazgos fue la última actividad realizada en cada institución, y en el caso del ICE, fue también la última actividad colectiva que realicé como parte de la investigación. El evento se había programado al iniciar del semestre febrero-julio 2023; sin embargo, el Insituto celebró votaciones por el cambio de dirección. Estos eventos y proceso de reacomodo ocasionaron que el foro se pospusiera en dos ocasiones. Finalmente, se celebró el 16 de mayo, con el grupo de 8º “D” de la licenciatura en Ciencias de la Educación, perteneciente al área formativa de Intervención educativa (Cap. 2, Apdo. 2.2.2.2). El grupo estaba conformado por 21 estudiantes, todos ellos estuvieron presentes en la actividad, pero únicamente dos habían participado directamente con la investigación.

Imagen 30

Foro de devolución con el grupo 8° “D”



Fuente: Archivo propio.

El encuentro tuvo lugar en una de las aulas de posgrado, e iniciamos con retraso, pues nos habían programado en el Aula Magna, y después fuimos reubicados. El trabajo se realizó conforme a lo reportado en la Ruta Metodológica, primero la actividad de apertura, después la presentación de hallazgos y finalmente el trabajo creativo.

Durante las diferentes actividades, hubo poca participación por parte de los estudiantes. El constante uso de los móviles resultó ser el mayor distractor, pero todos se involucraron en las actividades. Hubo poca reacción a los hallazgos, y se modificaron pocos elementos al análisis presentado. Los productos obtenidos de los dibujos de trayectorias fueron varios, dada la cantidad de participantes. La única variación que hubo fue que cada grupo explicó y también escribió la explicación de la representación al reverso del dibujo, pues temíamos que el tiempo no alcanzara para que todos los equipos presentaran sus creaciones. Sucedió como lo esperábamos, únicamente tres equipos pudieron explicar y presentar sus trabajos frente al grupo. Tuvimos que cerrar después de eso, para que el grupo

podiera comenzar sus clases. A continuación, presento cada uno de los dibujos con sus respectivas explicaciones, que corresponden a los textos o presentaciones orales proporcionados por cada equipo, seguidos de la imagen que los estudiantes diseñaron, y al final, una lectura mía, en la que identifico y señalo elementos que surgieron durante el proceso de codificación de las entrevistas. Para facilitar la lectura y organización de cada representación con sus respectivas explicaciones, cada una aparecerá en una página distinta.

4.1.4.1. Llegando a la meta.

Imagen 31

Llegando a la meta



Fuente: Equipo 1 de estudiantes del ICE-UABJO.

Dibujamos un avión que representa el trayecto a recorrer. El primer monito representa la decisión de elegir una carrera, y el segundo, la decisión de relacionarse con los demás. Lo representamos así porque creemos que la carrera es una decisión que tomamos y que tenemos que llevar a lo largo de nuestra vida, pues es parte fundamental de nuestro futuro. [2FDUA_E1_16MAY2023]

Es curioso que, aunque la línea que el avión va trazando es lineal, se encuentra segmentada; y que puede verse el trayecto recorrido y el punto de llegada, pero no el tramo que falta por recorrer, aunque bien podría asumirse la dirección, no está explícitamente trazada. Esto podría traducirse como incertidumbre, que también aparece representada con los signos de interrogación del personaje que aparece al principio de la trayectoria, que tiene, además, tres opciones de rutas frente a él. Esta trayectoria no muestra ningún otro elemento más que dos personas, una mujer y un hombre, que como los estudiantes especifican, representan las

relaciones. Podemos ver elementos clave representados en el dibujo: las decisiones que definen un rumbo, la meta u objetivo, y las personas que aparecen en el trayecto.

4.1.4.2. Los caminos de la vida.

Imagen 32

Los caminos de la vida



Fuente: Equipo 2 de estudiantes del ICE-UABJO.

Nosotras nombramos a nuestro trabajo *Los caminos de la vida*, y representamos aquí una palomita y el signo de interrogación porque nosotras somos cuatro, pero dos sí sabían qué era lo que querían, qué querían estudiar y lo que se reflejaba en el futuro, y dos de nosotras no. No teníamos claro qué nos gustaba o en lo que nos queríamos enfocar. Las cuatro coincidimos en que siempre hemos tenido apoyo de nuestros papás, y ninguna ha tenido que, tal cual, cambiar drásticamente su vida o alejarse mucho de sus papás o así, y entonces, por eso, dibujamos la casita con el corazón. En eso coincidimos las cuatro. Lo mismo con el apoyo económico, hemos tenido apoyo de nuestros papás para los gastos de la escuela. Algunas hemos tenido trabajos, pero han sido para solventar gustos personales, y no tanto como para continuar estudiando. También colocamos estas personas porque aquí en la escuela hemos hecho muchas amistades y es algo que nos llevamos, el haber conocido nuevas personas durante estos cuatro años. Dibujamos una muñequita que está perdiendo el cabello por estrés. Fue muy difícil para algunas adaptarse a la vida universitaria, sobre todo por las clases en línea y la pandemia. Al último va una muñequita subiendo las escaleras, porque tenemos todavía proyectos que queremos hacer, dos sí sabemos que queremos y dos están con signo de interrogación. [2FDUA_E2_16MAY2023]

Al igual que en el dibujo anterior, los momentos de incertidumbre se muestran al principio y al final de la trayectoria, con respecto al futuro. Se comparte también la relevancia que adquieren las personas, especificando que se trata de amistades. Las flechas que indican el sentido de los eventos que componen la trayectoria no son lineales, por contrario, muestran virajes en distintas direcciones. Las estudiantes resaltaron también la presencia de sus familias y el apoyo económico que reciben de ellos. Destaca también el personaje que ha perdido el cabello a causa del estrés que supone la universidad, sobre todo a partir de las clases virtuales. El fin de la trayectoria es el inicio de un nuevo camino, que parece ir en ascenso. Si bien la economía no representó un inconveniente para las estudiantes, sí es un factor relevante durante el proceso.

4.1.4.3. El camino.

Imagen 33

El camino



Fuente: Dibujo: Equipo 3 de estudiantes del ICE-UABJO.

Representamos la trayectoria escolar a través de una línea en zigzag, que relata los momentos altos y bajos de la vida académica. En ellas se ilustran las vivencias del equipo que la elabora. A su alrededor, las pequeñas ilustraciones muestran momentos y acontecimientos específicos, así como códigos identitarios. [2FDUA_E3_16MAY2023]

Este camino muestra una trayectoria de subidas y bajadas desiguales e irregulares, trazadas con tres o cuatro colores. Alrededor de la trayectoria se colocaron elementos que acompañan los momentos que los estudiantes vivieron y algunos rasgos identitarios, como ellos mismos explicaron. Se observan: un par de huaraches, libros, palomitas, un cigarro, un oso, un signo de pesos y varios dibujos de personas. Al inicio de la trayectoria se representan dos personas, con un par de lentes arriba, que podrían representar una búsqueda. Las otras personas aparecen, dos tomando café, dos unidas por un corazón, y tres juntas (cerca del cigarro), que

parecen estar separándose de una más. Se observan también algunas palabras: una de ellas dice “oh mami” y la otra “fumados”. No se especificó el significado de éstas, pero asumo que tienen que ver con la separación familiar (dibujo cercano al cigarro), y con el consumo de sustancias, que suele iniciarse o incrementar en esta etapa. Destaco la cantidad de elementos naturales (árboles, flores, animales, montañas, etc.) que se utilizaron, así como la representación de una cara sonriente y una triste, al final de la trayectoria, así como una nota encerrada en un círculo (10). De este dibujo, resaltan también las representaciones de las relaciones de amistad, familiares y románticas, así como elementos o actividades que caracterizan la vida universitaria de estos jóvenes en el contexto citadino.

4.1.4.4. Transitar de la realidad.

Imagen 34

Transitar de la realidad



Fuente: Equipo 4 de estudiantes del ICE-UABJO.

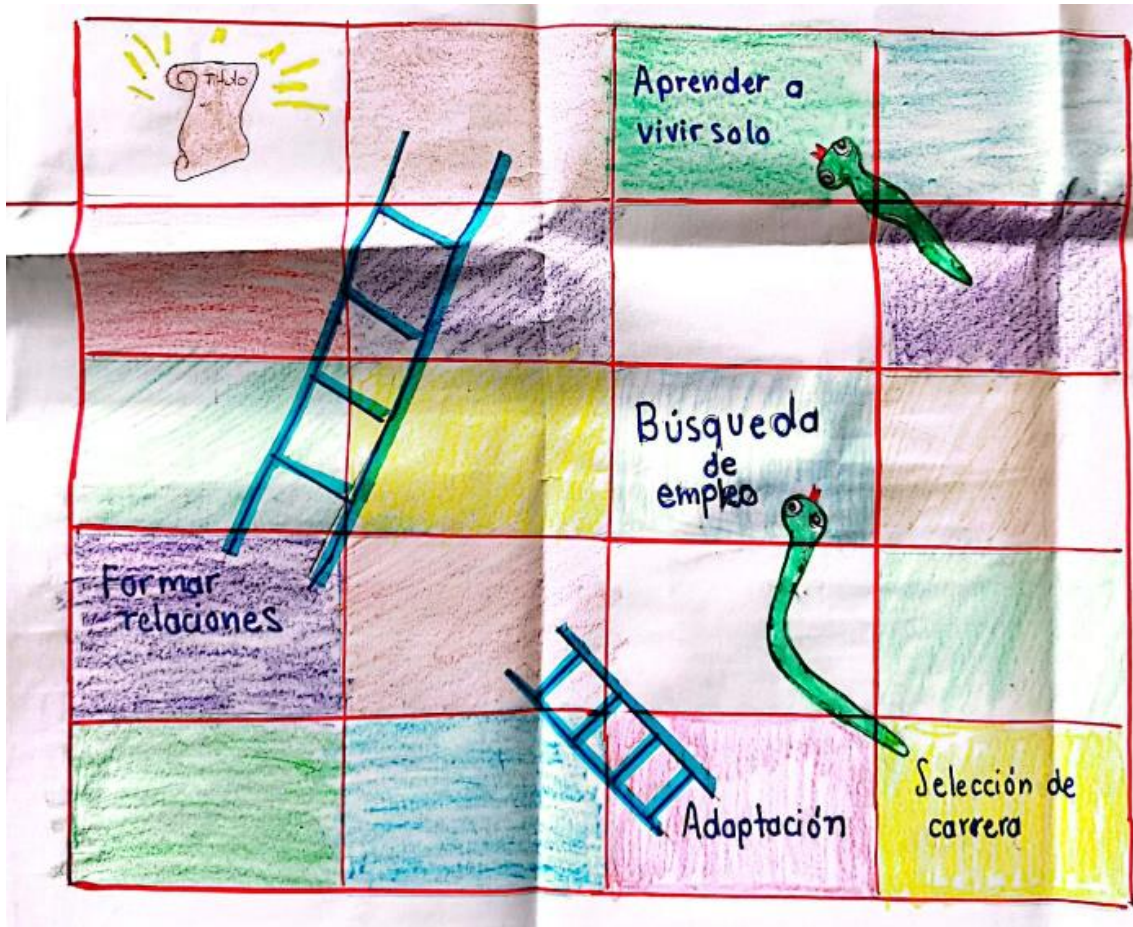
Nosotros quisimos plasmar muchas cosas en nuestro dibujo. Para empezar, de los tres, dos de nosotros venimos de una comunidad, entonces quisimos basarnos en nuestras experiencias para poder plasmar algo. Nos acordamos del famoso mito de la caverna, en el que las personas que se encontraban adentro simplemente interpretaban las sombras que veían, pero cuando uno de ellos sale al exterior se da cuenta de otra realidad. Lo comparamos con eso, porque cuando en nuestras comunidades veíamos las cosas de otra manera, interpretábamos la realidad de una manera, teníamos responsabilidades limitadas, pero al salir de nuestra comunidad y exponernos a otro contexto, tuvimos que adquirir responsabilidades, nuevas formas de pensar, aprender a administrar nuestro dinero, nuestro tiempo y otras cosas. Entonces, es por eso que quisimos representar una caverna, y el cerebro está rompiendo con una pared, rompiendo con todas esas ideas y esos pensamientos que nosotros teníamos. Eso nos sirvió para que, como esta flecha, nos dirige a otros caminos, a nuestro bienestar, a lo económico, a buscar la manera de subsistir económicamente, en busca de empleo. Eso quisimos representar con la flecha. El árbol nosotros lo quisimos poner porque es una representación de un desarrollo personal, de nosotros, y tiene sus raíces que representan las relaciones que tenemos con nuestros amigos, compañeros de clase y demás. Y el sol, sabemos que muchos representamos ideas con eso, para representar la manera en la que tuvimos que decidir nuestra carrera. Las líneas de colores del lado derecho representan las costumbres y las tradiciones que tenemos en nuestra comunidad, que creo que tenemos muy arraigadas. Unos caen y otros se rompen. [2FDUA_E4_16MAY2023]

Este dibujo es probablemente de los que muestran un mayor contraste de elementos, resaltando, sobre todo, el árbol y el signo de pesos. La explicación de los estudiantes es bastante clara, pero me conduce a plantear preguntas relacionadas con el imaginario de ascenso económico que se liga a la formación universitaria, y a esa ruptura que representan con la cueva y el cerebro, que como ellos indican, “rompe” con sus ideas y sus conocimientos, como si, con su llegada a la universidad se despojaron de parte importante de sí mismos, considerando que los colores representan también elementos de sus culturas que aparentemente van cayendo. Entiendo que, con la analogía de la cueva, quieren expresar que llegaron a conocer otra parte del mundo que antes ignoraban, pero pareciera también que con ello recibieron iluminación. Nuevamente, pareciera que expresan demeritan sus mundos y conocimientos previos. El título, por otro lado, me parece bastante sugerente, pues, aunque retratan dos mundos o dos partes de sus vidas, ambas forman parte de una realidad que forma parte de sí mismos, en la que incursionan y de la que van aprendiendo e incorporando elementos.

4.1.4.5. El tablero de la universidad.

Imagen 35

El tablero de la universidad



Fuente: Dibujo: Equipo 5 de estudiantes del ICE-UABJO.

El juego de serpientes y escaleras representa la trayectoria académica, en donde los estudiantes, debido a diferentes aspectos, pueden o no continuar el juego llamado universidad. El juego inicia con la selección de carrera y termina con la obtención del título universitario. En el juego se puede subir o se puede bajar, y también representamos algunos momentos importantes. [2FDUA_E5_16MAY2023]

En el juego original de serpientes y escaleras, aunque se sigue un orden preestablecido, es posible avanzar o retroceder según la casilla en la que se aterrice, escaleras para subir, serpientes para bajar. Llama la atención que los eventos que los estudiantes citan en el tablero

no parezcan tener un orden, aunque podría asumirse que el inicio es la “selección de carrera”, y la meta es el “título”. Quizás la mejor explicación sea que cada uno vive el proceso distinto, y que puede dirigirse hacia cualquier dirección o casilla. Es posible que por falta de tiempo no hayan completado las casillas, pero hubiera sido muy interesante ver los momentos que habrían elegido, así como los ascensos y descensos que se hubieran colocado.

4.1.4.6. Sube y baja universitario.

Imagen 36

Sube y baja universitario



Fuente: Dibujo: Equipo 6 de estudiantes del ICE-UABJO.

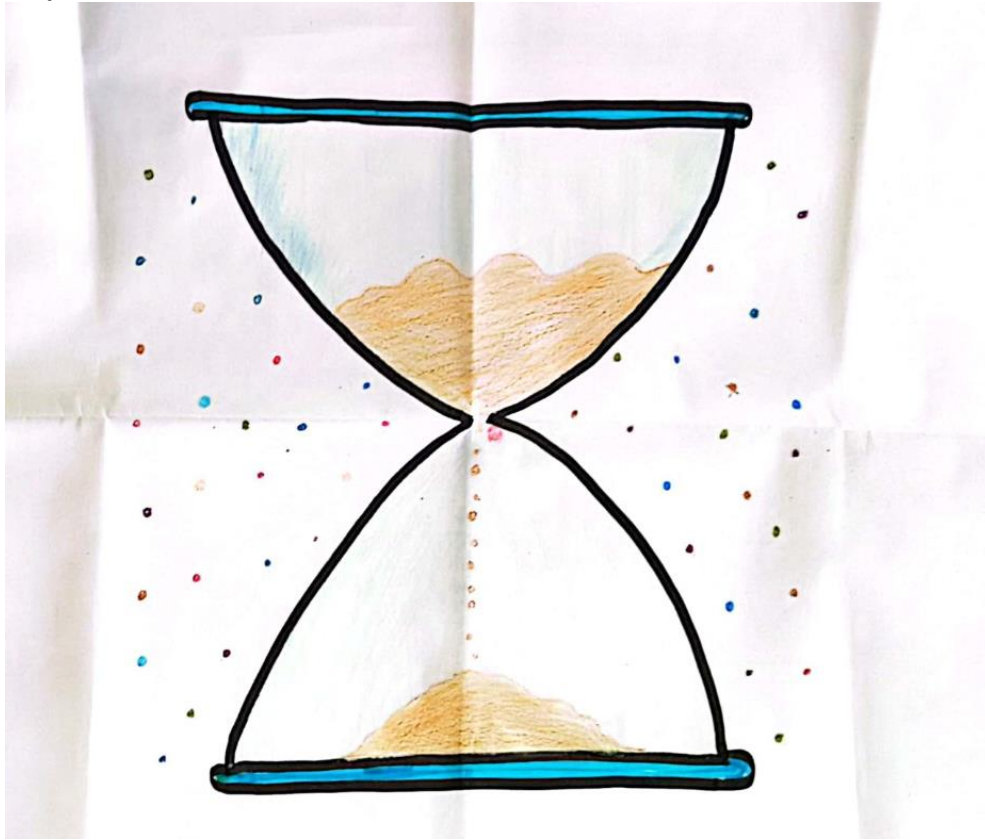
La trayectoria la representamos como un cardiograma, que forma un corazón. Decidimos hacerlo así porque consideramos que toda nuestra vida universitaria fue un ir y venir, un subir y bajar y afrontar muchas cosas. No todos queríamos esta carrera, pero ahora disfrutamos de lo que hacemos, y por eso nos dibujamos sonrientes. [2FDUA_E6_16MAY2023]

Resulta interesante la asociación del cardiograma con el recorrido universitario. El corazón un órgano importante para la vida, y la decisión sobre la formación profesional también lo es. Este grupo de estudiantes también enfatiza en la incertidumbre inicial en la elección de la carrera, sin embargo, algo sucede en el trayecto que los convence o hace sentir que están en donde pertenecen.

4.1.4.7. El reloj de decisiones.

Imagen 37

El reloj de decisiones



Fuente: Dibujo: Equipo 7 de estudiantes del ICE-UABJO.

Nuestra trayectoria la representamos como un reloj de arena, ya que no podemos regresar el tiempo. Las cosas pasan sin darnos cuenta, aunque podemos aprender de nuestros errores y seguir adelante con el tiempo que nos queda y tratar de hacerlo lo mejor posible. [2FDUA_E7_16MAY2023]

Esta representación contiene muy pocos elementos para analizar, pero la explicación se centra en lo imperceptible que puede ser el transcurrir del tiempo, y la imposibilidad de volver atrás. Podría relacionarse con el momento que atraviesan, el fin de la carrera, y que, al mirar atrás, pudieran surgir dudas o arrepentimiento.

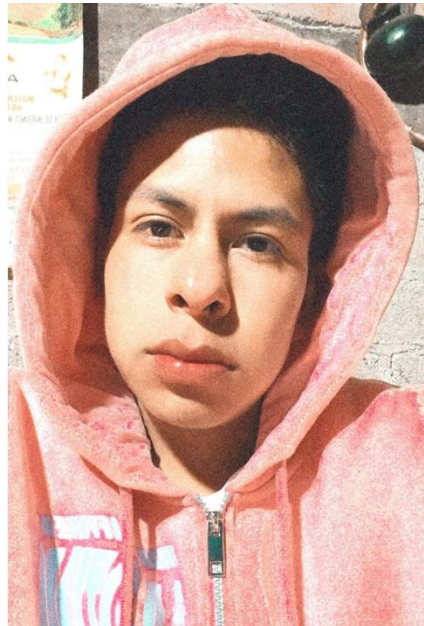
Habiendo presentado los dibujos de los estudiantes que asistieron al foro de devolución, a continuación, presento a mis colaboradores primarios.

4.1.2. Los colaboradores

En este apartado presento a cada uno de mis cinco colaboradores primarios, iniciando por un texto de la autoría de cada estudiante, acompañado de su imagen y luego su trayectoria, contenida en el formato de un biograma.

4.1.2.1. Palacios.

Imagen 38
Palacios



Fuente: Palacios

¡Hola! ¡Muy buenos días! Mi nombre es Palacios, soy originario de la comunidad de San Juan Tepeuxila, ubicada al norte del estado de Oaxaca, perteneciente a la región de la Cañada, del distrito de Cuicatlán. Soy hablante de mi lengua materna, que es el cuicateco, por la que me siento muy orgulloso. Tengo 22 años, y actualmente curso mi octavo semestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Soy el menor de una familia de siete hermanos, de los cuales soy el único en poder hacer una carrera, ya que, por condiciones económicas, mis hermanos no pudieron hacerlo. Me considero una persona indígena, soy orgulloso cuicateco y tepeuxileño. Entre mis actividades favoritas está la danza regional, la cual he practicado desde muy pequeño. De igual manera, me gusta leer, salir a caminar y ver los atardeceres. Me considero una persona muy sencilla, que lucha por sus sueños. Entre mis planes a futuro, me gustaría hacer otra licenciatura, en Enfermería, y poder poner mi granito de arena en el desarrollo de mi población. [FV_Palacios]

Biograma 1

La trayectoria universitaria de Palacios

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
<p>¿Me voy a la universidad!</p> <p>Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me oriento? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?</p>	<p>Al momento de elegir la licenciatura que estudiaría estaba muy indeciso, ya que, al no tener una orientación vocacional, no sabía si irme por Ciencias Sociales o Ciencias de la Salud, que eran las dos que más me interesaban. Un docente de mi bachillerato, egresado del ICE, me mencionó acerca del instituto y así fue como lo conocí.</p>	<p>Los personajes clave que me impulsaron a seguir luchando por mis sueños fueron mis padres y hermanos, ya que, al ser el único de mi familia que iba a estudiar una carrera universitaria, siempre me apoyaron.</p>	<p>Me generó muchísima alegría saberme y sentirme respaldado por mi familia.</p>	<p>Estaba muy inspirado al saber que había un grupo pequeño de personas que creían en mí, que estaba rodeado de una gran familia que me inspiró siempre a dar lo mejor de mí y echarle ganas para estar seleccionado en la licenciatura que yo quería.</p>
<p>La ficha, el examen y la inscripción</p> <p>Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/acompañó? ¿Encontré dificultades?</p>	<p>Durante mi proceso de trámite de la ficha escolar y la selección de documentos, lo hice solo, ya que recibí poco apoyo de parte de mi plantel educativo y de los docentes. Encontré un sinnúmero de dificultades, ya que en mi comunidad el internet no es muy bueno, y luego los equipos de cómputo no eran actualizados, me costaba ingresar a las páginas de la universidad. Al momento de realizar mi</p>	<p>En este proceso estuve, de cierta manera, solo, ya que los docentes que esperaba me apoyaran, no lo hicieron, y pues me sentía algo triste, de pensar que no iba a poder concretar mi sueño de ser estudiante universitario.</p>	<p>Tenía sensación de soledad y tristeza.</p>	<p>En ese momento pensé en dejar de hacer los trámites y quedarme en mi comunidad, para apoyar a mis padres con diferentes labores del campo. Encontré un impulso que me ayudó a continuar.</p>

	examen de admisión, de igual manera, fui solo desde mi comunidad hasta la ciudad de Oaxaca, con el único apoyo de mis padres.			
La mudanza ¿Sí quedé! Así fue el proceso de instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?	Al resultar yo seleccionado para cursar la licenciatura, viene un proceso algo difícil para mí, ya que era muy apegado a mi familia y era la primera vez que me alejaba de ellos. Al llegar a Oaxaca, me instalé con unos tíos, y gracias a su apoyo, pude sentirme como en casa, y fue con ellos que viví los cuatro años de la carrera. Ellos vivían un poco lejos, y para trasladarme a la universidad tenía que cruzar toda la ciudad. Eso me complicaba de cierta manera.	Sin dudas, en ese momento estaba muy agradecido con mis tíos, ya que me acogieron como un miembro más de su familia y me hacían sentirme como en casa.	Estaba muy emocionado por llegar a un nuevo lugar y estar con familia que no veía desde hace tiempo; y saber que formaba parte de otra familia, aparte de la mía, me confortaba mucho.	Mis tíos me inspiraban a siempre ser mejor y a echarle ganas en la escuela, tener bien claro por lo que estaba luchando y esforzarme por ser mejor cada día. Así lo hago.
Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es lo que me pareció la escuela.	El Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO es una institución que te hace sentir como en casa, el apoyo y el acompañamiento que te dan para evitar adversidades es muy bueno. Los primeros días fueron algo difíciles para mí, ya que implicaba conocer nuevos rostros y nuevas personalidades, y pude congeniar con todos mis compañeros. Hicimos un buen grupo.	Siempre he considerado al ICE-UABJO como una casa para mí y para todos sus estudiantes. Sin duda alguna, el maestro Luis Enrique Ramírez López marcó siempre la vida de todos los que fuimos sus estudiantes, y es bueno recordar lo que fue, uno de los mejores docentes de la universidad que enseñó con el corazón.	Se siente una emoción muy grande y bonita, ya que, al ser el único alumno de tu plantel de bachillerato en irse a estudiar a Oaxaca, era algo, en cierta manera, difícil, pero algunos de mis compañeros me decían que le echara ganas. Otros se burlaban, pero yo siempre tuve presente en mi mente que venía con una meta y con ganas de salir adelante, y eso era lo que me mantenía de pie.	Los primeros días de mi carrera se sentían muy bien, me sentía en una gran familia y, sobre todo, con un gran apoyo de grupo.
	Después del primer mes de ingresar a la licenciatura, llegó un momento de	Uno de los personajes que siempre me apoyó, fue una	Estaba muy emocionado de conocer a nuevas personas, pero a	Sin duda alguna, me ha dejado una gran enseñanza saber

<p>¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.</p>	<p>desesperación para mí, ya que el estar alejado de mi familia me hacía sentir muy solo, y pensé en dejar la escuela. El apoyo que recibí de parte de mi institución y de mi tutor fue bueno, ya que me dieron apoyo psicológico para recapacitar. Sinceramente, la licenciatura fue muchísimo más de lo que pensaba, los contenidos y todo el proceso de prácticas me tenían muy emocionado, de igual manera, los docentes son muy buenos y se interesan en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>prima que tenían en la misma carrera, y en el mismo salón. Siempre nos ayudábamos en los trabajos y buscábamos que estuvieran bien para tener buenas notas.</p>	<p>la vez, algo triste, ya que no me sentía bien en el entorno de ahí, porque yo soy de campo y me sentía algo incómodo.</p>	<p>que en la escuela siempre te apoyan, que hay personas que siempre están contigo y que te están apoyando para salir adelante, buscando el bienestar de los alumnos.</p>
<p>La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más difíciles que encontré a lo largo de este proceso.</p>	<p>Como todo estudiante foráneo, los diversos problemas que se enfrentan son la alimentación o el recurso económico, y son los principales factores por los que los alumnos dejan la escuela. Siento que lo más difícil que pasé fue el no tener dinero para irme a la escuela y, en algunas ocasiones, pedir prestado para comprar material y demás cosas que nos pedían en la escuela.</p>	<p>Las personas que siempre estaban para mí fueron mis papás, y mis tíos, y con su apoyo siempre salí adelante. De igual manera, fui becario con un programa de alimentación en la escuela para que no descuidara mis estudios.</p>	<p>Me llegué a sentir muy triste, porque por diversos motivos, quizás no iba a poder concluir mi licenciatura.</p>	<p>Esto me enseñó a nunca rendirme por lo que quiero lograr, a nunca desertar de mis sueños, ya que siempre estará alguien que creen en ti y en lo que eres, y que además de ser buena persona, eres un buen ser humano.</p>
<p>A punto de ser profesionalista Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?</p>	<p>Está dentro de mis planes hacer otra licenciatura más, ya que ahora sé bien lo que quiero. De igual manera, está en mis planes a corto plazo, terminar mi trabajo de investigación y realizar mi proceso de titulación para poder buscar algún trabajo más formal y así poder seguir luchando por mis sueños y por lo que quiero realizar.</p>	<p>Sin duda, mi familia ha sido quienes más me han inspirado para salir adelante y concluir por completo mi licenciatura.</p>	<p>Siento una gran emoción al saber que pronto ya seré formalmente un licenciado, y conseguiré un mejor trabajo para apoyar a mi familia, ya que estamos atravesando una situación difícil.</p>	<p>El empeño que le he puesto a lo que hago creo que ha dejado grandes resultados. Saber que estoy logrando cada sueño, que siempre he puesto un gran trabajo y nunca me he rendido por tener lo que quiero.</p>

<p>Recordando lo más bonito de todo este proceso Esto es lo que más atesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)</p>	<p>Durante mi trayectoria académica viví momentos muy buenos que marcaron mi vida, como conocer a docentes que me inspiraron a ser mejor día a día, y a luchar por lo que quiero. Uno de los mejores momentos fue cuando el director del Instituto me felicitó por el trabajo de campo que estaba haciendo en mi comunidad, me agradeció por nunca olvidar de dónde vengo y siempre estar en donde estoy, y hacer que mi familia se sienta orgullosa.</p>	<p>Sin duda alguna, mi grupo de amigos de la licenciatura hizo que la experiencia fuera más bonita, que hiciéramos un grupo de una gran diversidad, y todos con la misma meta de terminar la carrera universitaria.</p>	<p>Me agradecen la poca o gran labor que hago en mi comunidad, trabajando en la preservación de nuestro idioma y nuestras costumbres y tradiciones.</p>	<p>Siempre estaré agradecido con las personas que me han apoyado en mi trayectoria como estudiante, a mis docentes, familiares y amigos, por acompañarme en este proceso tan largo. He aprendido muchas cosas, y espero algún día poder compartir con mi pueblo y mis personas.</p>
---	---	---	---	---

Fuente: Palacios.

4.1.2.2. Roci.

Imagen 39

Roci



Fuente: Roci

Mi nombre es Roci, tengo 21 años y soy estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO. Vivo con mi familia en el centro de Oaxaca, aunque mi papá es de la Costa y mi mamá de la Sierra Mixe. Tengo cuatro hermanas, de las cuales, tres ya tienen una familia propia, y la otra, que es la más chica, está cursando un taller en el C.A.M⁷². No. 2 de la Colonia Alemán. Me considero una persona responsable, empática, risueña y comprometida. Me gusta escuchar a los demás, dar apoyo, me agrada caminar, me fascina la música como también dibujar y descubrir nuevas cosas a lo largo de la vida. Lo que no es de mi agrado es la falta de apoyo a grupos vulnerables, la discriminación, la violencia en distintos aspectos y la falta de empatía hacia las demás personas. Ahora que estoy a punto de culminar la licenciatura, agradezco mucho el apoyo de mi familia ya que han sido mi motivación día con día, y puedo decir que esta etapa universitaria ha sido un espacio que me ha hecho crecer mucho como persona, y ha sido la oportunidad de conocer amigos, docentes, así como administrativos, que me enriquecen tanto en lo personal como en lo académico. Es por eso que invito a las personas a que luchen por

⁷² El C.A.M. (Centro de Atención Múltiple) es un centro educativo dedicado a la atención de niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos del desarrollo que restringen y/o limitan su ingreso y permanencia a escuelas regulares. En ellos se atienden estudiantes desde los 43 días de nacidos, hasta la mayoría de edad (18 años), se recibe educación básica (prescolar, primaria y secundaria) y formación para el trabajo. Ver más en <https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/privado-centro-de-atencion-multiple-cam/#:~:text=Es%20un%20servicio%20educativo%20donde,en%20el%20Plan%20y%20los>

lo que desean, ya sea cursar una licenciatura, tener un negocio propio o viajar, sintiéndose orgullosos de quienes son y de su comunidad o de su lugar de origen. [FV_Roci]

Biograma 2

La trayectoria universitaria de Roci

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
<p>¡Me voy a la universidad!</p> <p>Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me oriento? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?</p>	<p>Al terminar la preparatoria no tenía claro la carrera que deseaba estudiar, aunque tenía algo relacionado con el arte, pero después escuché por parte de una maestra que tenían diez espacios en el Instituto de Ciencias de la Educación, y me hizo interesante la carrera.</p>	<p>Escuché de la carrera de Ciencias de la Educación en mi bachillerato, en una de mis clases de sociología, por una maestra que claramente había cursado su maestría ahí.</p>	<p>Me generó curiosidad la carrera ya que nunca había escuchado de ella.</p>	<p>Se convirtió en mi primera opción para estudiar, aunque también era un riesgo porque solo ofertaban diez lugares para preparatorias de la UABJO.</p>
<p>La ficha, el examen y la inscripción</p> <p>Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/acompañó? ¿Encontré dificultades?</p>	<p>La ficha la descargué de la página de la UABJO, mi hermana me ayudó con eso, y el día que tenía contemplado para el examen, se me hizo tarde. Era en la preparatoria 7, por lo que me sentí muy nerviosa, más de lo normal, y nadie me acompañó, asistí sola a realizar el examen. Creo que eso me generó menos presión. Ya para la inscripción, asistí a rectoría con mi mamá, pero ahí fue un poco difícil por el trato de las secretarías y el</p>	<p>Fue en la preparatoria 7 el examen y me ayudaron mi hermana y mi mamá porque mi papá se encontraba enfermo en ese momento.</p>	<p>Muchos nervios y emoción, pero también miedo ya que era mi única opción y sería pasar a otra etapa de mi vida donde ya solo dependía de mí.</p>	<p>Me ayudó a madurar en algunos aspectos, aprender cómo se manejan ciertos trámites, los procesos y la paciencia que uno debe tener.</p>

	orden estricto de documentos.			
La mudanza ¡Sí quedé! Así fue el proceso de instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?	Desde pequeña vivo con mis padres y la universidad está relativamente cerca, ya que me tardo una hora en llegar, tomando un camión y, a veces ni tomando dos. Así que mi reto era alistarme y salir a las 8:00 p.m. de mis clases y llegar a casa.	Las personas clave aquí son mi hermana mayor y mis papás, ya que ellos me apoyaron con el pasaje necesario.	Me generaba un poco de miedo y ansiedad por salir y llegar a hacer tarea, ya que nunca había asistido a la escuela en turno vespertino, y me regresaba sola.	Aprendí a protegerme y a ser precavida de regreso a casa. Aprendí a organizarme mejor.
Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es lo que me pareció la escuela.	La primera impresión fue que la escuela era muy organizada, limpia, disciplinada, cálida y que vivían en comunidad.	El director, los docentes, los compañeros y compañeras de la escuela.	Me sentí identificada e integrada en el instituto, además muy feliz de haber cumplido mi meta.	Me demostré que podía cumplir mis metas y proponerme retos.
¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.	Al estar en la carrera, sí hubo momentos de cansancio que jugaban con mi mente y me proponía que la carrera no era para mí, o que no entendía algunas materias.	Por el cansancio de las clases en el instituto o porque no comprendía algunas materias, incluso por salir con alguna calificación baja.	Me sentía perdida o con poco ánimo, porque pensaba que no estaba haciendo algo bien.	Me dí cuenta que eso habría pasado de todas formas porque en todo proceso las bajas son necesarias para valorar las cosas, y valoré de nuevo todo el esfuerzo que hice desde un inicio.
La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más difíciles que encontré a lo largo de este proceso.	La economía quizás para algunos viajes, por materias, dinero para algunos materiales, pasajes, situaciones familiares que surgieron.	Las personas clave fueron mi familia y amigos, porque de una u otra forma eso te motiva.	Me sentí triste, con ánimo bajo, confundida.	A veces las cosas se mezclan como situaciones familiares, con la escuela o se dan algunas ocasiones difíciles, pero de nuevo vi que superé situaciones difíciles y podía hacerlo y tenía pruebas de ello así que superé poco a poco esas piedras en el camino.
	Me resulta aún difícil comprender que estoy a pasos de culminar este	Me apoyan familiares docentes con sus experiencias y	Me siento nerviosa y emocionada a la vez, ya que se	Estoy consciente de que conmigo llevo herramientas que

<p>A punto de ser profesionalista Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?</p>	<p>proceso que inicié con mucha esperanza, desconcierto a la vez, un poco de miedo y emoción. Estoy tratando de conocer cómo es la realidad que me espera profesionalmente</p>	<p>compañeros que ya están insertos en el campo laboral.</p>	<p>termina una etapa para comenzar otra totalmente diferente.</p>	<p>he adquirido a lo largo de este proceso y, aún con el temor y los nervios, debo adentrarme en esta nueva etapa.</p>
<p>Recordando lo más bonito de todo este proceso Esto es lo que más atesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)</p>	<p>En general, atesoro el apoyo de mi familia y amigos, de docentes con los que platicué y me enseñaron más allá de las materias, la etapa de servicio social donde conocí a muchas personas.</p>	<p>Mi familia como siempre apoyándome, los amigos y amigas que conocí en la escuela, a mi pareja, los cuales han sido punto importante en la culminación de mi formación, al menos universitaria.</p>	<p>Me encuentro con muchas emociones encontradas y es como si regresara al bachillerato para adentrarme en otra etapa, pero de algo que si estoy consciente es que podré hacerlo.</p>	<p>Aprendí en esta etapa universitaria que la vida está llena de dificultades, cambios y si no lo es todo al menos si una parte de mí es responsable de afrontar esas situaciones</p>

Fuente: Roci.

4.1.2.3. Lidia.

Imagen 40

Lidia



Fuente: Lidia

¡Hola! Bueno, pues yo me considero que soy una persona amable, comprensible, cariñosa, amistosa, ofrezco esta amistad a todas las personas que he encontrado. Soy, carismática, respetuosa con las demás personas. Siempre trato de involucrar a muchas personas en mi vida, me gusta conocer nuevas amistades, nuevas personas.

Me gusta saber y experimentar nuevos conocimientos. Me gusta leer mucho los libros, me gustan los libros de terror y, bueno, también leer novelas. Me gusta también jugar básquetbol, fútbol, creo que esos son mi fuerte.

Me gusta, pues realmente, demostrar quien soy, simplemente ser yo, no trato de aparentar ser otra persona. Siempre he demostrado quien soy, simpática, alegre, siempre estoy feliz, bueno, en algunas ocasiones estoy triste, pero se me pasa rápido. A veces trato de estar feliz, alegre, disfrutando de la vida, siempre estoy sonriente, y siempre soy una persona muy positiva. [FV_Lidia]

Biograma 3

La trayectoria universitaria de Lidia

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
¡Me voy a la universidad!	Terminé la prepa y elegí la carrera de Ciencias de la	Fue mi familia que me ayudo en este proceso, de	Miedo, porque realmente no tenía la certeza de	Realmente, el miedo me impulsó a continuar en este

Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me oriento? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?	Educación con la ayuda de una profesora de prepa, que me dio algunas opciones y en ella estaba el ICE-UABJO.	igual forma, la profesora de la prepa que me ayudó a elegir la universidad.	quedar en la universidad de la UABJO.	proceso de poder ingresar a la universidad.
La ficha, el examen y la inscripción Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/acompañó? ¿Encontré dificultades?	Al principio sí tuve dificultades con activar la ficha, después uno de mis familiares me ayudó a sacarla y me acompañó en todo el proceso del examen de admisión.	Mi familia que me ayudó a descargar la ficha, y fueron ellos quienes me acompañaron para presentar el examen de admisión.	Fue miedo de no pasar el examen y quedar fuera.	Esta situación me impulsó para seguir estudiando más, para poder pasar los cursos propedéuticos.
La mudanza ¿Sí quedé! Así fue el proceso de instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?	La mudanza fue algo complicado, ya que casi no conocía la ciudad de Oaxaca, así que busqué un cuarto cerca, para no tener que tomar transporte público, ya que en ese entonces no contaba con el recurso necesario.	Fue mi familia, que me ayudaron a encontrar un buen lugar cerca de la universidad y, sobre todo, que el lugar fuera seguro.	Miedo de vivir sola en una ciudad que casi no conocía y temor a que me pasara cualquier situación. También tristeza, ya que me encontraba lejos de mi familia de mis amigos.	Me impulsó a encontrar valor en mí misma y seguir adelante a pesar de estar lejos de mi familia, y así poder cumplir con mis sueños.
Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es lo que me pareció la escuela.	Realmente, entre con miedo y nervios, ya que no conocía a mis compañeros de clases y así fueron los primeros días de clase.	Mis compañeros y mis maestros que me ayudaron a socializar con los demás alumnos.	Miedo en los primeros días ya que en ese entonces era muy tímida.	Después de algunos días tuve que enfrentar este miedo y empezar a socializar con mis compañeros de clases.
¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.	Dentro de la universidad, fue todo lo que yo esperaba.	Los maestros que me ayudaron con las diversas materias y mis tutores que tuve en ese entonces.	Alegría y seguridad de estar en la licenciatura del ICE-UABJO.	Seguir estudiando y luchar por ese sueño, que falta muy poco.
La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más difíciles que encontré	Los momentos más difíciles fueron durante la pandemia, ya que las clases fueron virtuales y, en mi caso, no contaba	Fue mi familia y mis maestros que en ese proceso me ayudaron mucho. Mi familia, en ayudarme con el contrato de internet en casa y	Felicidad por continuar con mis estudios y también tristeza de no poder ver a mis amigas.	Me impulsó a seguir estudiando más después de las clases en línea.

a lo largo de este proceso.	con el servicio de internet en casa.	mis maestros, por la comprensión que me tuvieron.		
A punto de ser profesionalista Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?	Mi prioridad es terminar la licenciatura y la tesis, después continuar con la maestría en educación.	Mi familia, que siempre estuvieron a mi lado durante mi trayectoria escolar. De igual forma, mis maestros, que siempre me ayudaron cuando lo necesitaba.	Alegría, de casi culminar la carrera, pero también nostalgia de abandonar la universidad.	Todo este proceso dentro de la universidad me permitió conocer a excelentes Doctores que me inspiran a seguir estudiando y, algún día, trabajar con ellos.
Recordando lo más bonito de todo este proceso Esto es lo que más atesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)	Lo bonito durante esta trayectoria fue conocer a mis amigas, amigos y excelentes profesores que siempre me ayudaron.	Mis amigas, que siempre fueron un pilar importante ya que me ayudaron a conocer la ciudad.	Alegría de poder conocer a excelente personas, pero también nostalgia de separarme de ellas.	En este proceso me ayudo en confiar en más personas y saber que siempre voy a contar con su apoyo.

Fuente: Lidia.

4.1.2.4. Laura.

Imagen 41

Laura



Fuente: Laura

¡Hola! Yo soy Laura, tengo 24 años y actualmente estoy estudiando el séptimo semestre de la Licenciatura en Ciencia de la Educación en el ICE-UABJO. Soy originaria de San Juan Bautista Cuicatlán Oaxaca, aunque mis abuelos y papás son de otras comunidades. Ellos son hablantes de la lengua materna Cuicateca, al menos mis papás, porque mis abuelos y abuelas ya fallecieron. Actualmente vivo en la ciudad de Oaxaca, me dedico a la universidad y a trabajar los fines de semana.

Soy la hija mayor, tengo un hermano y una hermana, de 22 y 18 años respectivamente. En cuanto a mi persona, me considero una persona algo reservada, me gusta estar en lugares sola, y pasar el rato conmigo misma. Al ser la mayor, soy un poco protectora hacia mi familia y siempre trato cuidar de ellos. Me caracterizo por ser una persona con sencillez y humildad, con tolerancia y respeto. Me gusta escuchar a los demás y apoyar si está en mi disponibilidad.

En mis ratos libres suelo escuchar música. Solía leer, ahora ya no lo hago con frecuencia. Me gusta cuando hago el quehacer doméstico ya que me ayuda reflexionar.

Me gusta ver películas o series de cualquier tema, en cuanto a las comidas no tengo favoritas, suelo comer de casi todo tipo de comida.

Puedo parecer una persona poco tolerante o no cariñosa, pero me es difícil expresar muestras de afecto y suelo demostrarlo de otras formas. Cuando estoy en casa, en Cuicatlán, me gusta apreciar la vista que tengo desde mi ventana, es algo que valoro y extraño. [FV_Laura]

Biograma 4

La trayectoria universitaria de Laura

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
<p>¡Me voy a la universidad!</p> <p>Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me orientó? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?</p>	<p>Ya tenía un año de haber egresado del bachillerato, cuando decidí que quería seguir estudiando. Nadie me orientó, solo supe de la carrera por una profesora de mi bachillerato que era egresada del ICE-UABJO. Ella había platicado un poco de la carrera, es por ello que supe de ella.</p>	<p>Considero que la profesora me fue una persona importante para la elección de la carrera.</p>	<p>En mi primer proceso me sentía con una sensación tipo “No puedo creer que esté haciendo mi proceso para ingresar a la universidad”, ya que al principio no tenía planeado a seguir estudiando.</p>	<p>Estudiar conlleva nuevas responsabilidades, así que eso me hizo más responsable en cuanto a mis acciones, ya que también contaba con otras responsabilidades con la familia.</p>
<p>La ficha, el examen y la inscripción</p> <p>Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/acompañó? ¿Encontré dificultades?</p>	<p>Por diversas razones, no logré completar el proceso de inscripción en dos ocasiones; sin embargo, ya para el tercer proceso fue cuando logré inscribirme. En mi primer proceso de admisión no tuve problemas en los trámites, solo que entonces aún vivía en mi comunidad y lo que se me había complicado era pagar la ficha, ya que ahí no hay bancos. Ya para el último proceso, me fue más fácil, ya que ya me encontraba radicando en la capital.</p>	<p>El que me acompañó durante este proceso fue mi papá. Me hizo más fácil el proceso de trasladarme.</p>	<p>Sentí felicidad, porque al fin ya estaba aceptada formalmente. No creía que, después de dos intentos, al fin ya estaba dentro.</p>	<p>En el último proceso me sentí muy emocionada, de alguna manera, mis responsabilidades aumentaban; sin embargo, por otra parte, la perseverancia fue muy importante para mí en esa época. Intenté hasta quedar admitida. La perseverancia sin duda fue unos de los aprendizajes más valiosos que adquirí durante este proceso.</p>
<p>La mudanza</p>	<p>El proceso de la mudanza fue un</p>	<p>Sin duda, un gran apoyo, económico</p>	<p>Me sentía muy emocionada en</p>	<p>Cambié un poco en el aspecto de</p>

<p>¡Sí quedé! Así fue el proceso de instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?</p>	<p>poco complicado, ya que tenía que buscar un lugar cercano, barato y seguro para vivir. Para eso, quien me ayudó a buscar este lugar fue mi papá, ya que él conocía un poco más el lugar.</p>	<p>y emocional, fue mi papá. Me apoyó en todo lo que se necesitara.</p>	<p>esta parte de la independencia, bueno, no tan independiente ya que económicamente dependía un poco de mi papá. Esto fue un reto muy grande, por la economía, ya que sí fue un poco difícil solventar la vida de foránea.</p>	<p>valorar las cosas que tenía cuando vivía con mis papás.</p>
<p>Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es lo que me pareció la escuela.</p>	<p>Mis primeros días en la universidad fueron en el curso propedéutico. Esas dos semanas fueron muy buenas. Sentí un ambiente muy ameno con los docentes y con los compañeros. Ya en los primeros días de clases, logré percibir un poco más sobre el ritmo de la universidad, me pareció muy bueno al inicio. La atención de los maestros hacia los estudiantes propiciaba confianza.</p>	<p>Creo que fue la comunidad que hay en el instituto, los docentes, administrativos, estudiantes etc.</p>	<p>Sin duda fue una emoción de felicidad, ya que aún no creía que estaba en la universidad y que lo había logrado. Aunque por otro lado me sentí un poco nerviosa por todo lo que se venía, ya llevaba tres años de haber egresado del bachillerato y volver a estudiar sí se me complicaba un poco.</p>	<p>Creo todo esto conlleva a responsabilidades que debía de ir cumpliendo en determinados tiempos. Me enseñó a tomar muy en serio mis responsabilidades de estudiante.</p>
<p>¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.</p>	<p>Sí, en mi primera evaluación del parcial, no me fue tan bien. En ese momento sí llegué pensar que esto no era lo mío, pero como ya estaba dentro no podía abandonar algo que me costó conseguir. Así que pensé que solo me faltaba adaptarme al</p>	<p>Aquí creo que soy la actora principal, ya que fue una experiencia muy personal y tuvo que ver conmigo nada más. Puede que los maestros como secundarios, pero es poco su impacto sobre este suceso.</p>	<p>Me sentí desmotivada, decepcionada de mí misma. Llegué a pensar en que me había aferrado y por eso no me acoplaba.</p>	<p>Aprendí a reflexionar sobre lo que me ocurría y me preguntaba del porqué pasó eso. Eso me ayudo a reflexionar un poco sobre mi toma de decisiones, y sobre las consecuencias de cada decisión que tomaba.</p>

	<p>rítmo de ser estudiante, y tratar de ser disciplinada.</p>			
<p>La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más difíciles que encontré a lo largo de este proceso.</p>	<p>Al inicio de semestre, el adaptarme fue un poco difícil, por otro lado, mi timidez e inseguridad sobre mí no me ayudaba en la parte de la socialización. Creo que es lo único que se me ha dificultado durante este proceso.</p>	<p>Creo que aquí también soy yo.</p>	<p>Me sentía un poco fuera de lugar por lo cual me desanimé un poco, pensé que me había equivocado en las decisiones que tomé.</p>	<p>En este suceso aprendí que, al tener una meta firme, estas pequeñas piedras tienen solución.</p>
<p>A punto de ser profesionista Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?</p>	<p>Estando a meses de egresar, sí he pensado un poco sobre el qué sigue después, el buscar y encontrar un empleo es de las cosas que son muy inciertas para mi vida; sin embargo, sigo aprovechando las herramientas que el instituto me ofrece en este último semestre.</p>	<p>Este es un logro producto del esfuerzo de mis papás, principalmente, nadie más que ellos son parte importante de este suceso.</p>	<p>Siento un poco de felicidad e igual incertidumbre de lo viene una vez egresando.</p>	<p>Sin duda, he tenido un gran cambio sobre mi conducta y forma de pensar. Ser profesionista conlleva esta parte de cuidar mis acciones, por otro lado, he aprendido a tomar conscientemente decisiones y vivir con sus consecuencias.</p>
<p>Recordando lo más bonito de todo este proceso Esto es lo que más atesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)</p>	<p>Durante estos tres años y medio he vivido muchas experiencias, tanto buenas como algunas poco agradables. He conocido personas que me han brindado una amistad, he conocido algunos lugares, a maestros muy enfocados y comprometidos con la educación.</p>	<p>Las personas con las que tuve un acercamiento fueron sin duda parte de los acontecimientos tanto buenos como malos durante estas experiencias.</p>	<p>Con las experiencias buenas me sentía muy bien, contenta y animada, en cuando a las otras, un poco desanimada. Esto solo en el ámbito académico.</p>	<p>Estos momentos me enseñaron que, en cada experiencia sea buena o mala, hay un aprendizaje, y los tomo como un reto, y que en todo proceso siempre habrá momentos que ayudará a mejorar ciertos aspectos en mí, en el ámbito profesional, personal y social.</p>

Fuente: Laura.

4.1.2.5. Paco

Imagen 42

Paco



Fuente: Paco

Mi nombre es Paco, soy músico. Toco la guitarra y el clarinete. Soy de Santiago Comaltepec, una comunidad chinanteca ubicada en la Sierra Juárez.

Me gusta mucho tocar, cantar y sobre todo estar con mi familia, con mis amigos, me gusta ir a mi pueblo a trabajar el campo con mi primo y mi tío. Esta foto me muestra en el lugar de donde soy, entre los árboles. Me la tomaron en un terreno que tenemos allá en el pueblo, además, se me ve sonriendo porque estoy escuchando las historias de mi tío. [FV_Paco]

Biograma 5

La trayectoria universitaria de Paco

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
<p>¿Me voy a la universidad!</p> <p>Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me</p>	<p>Principalmente, quienes me orientaron para entrar en donde actualmente curso mi carrera, fueron mis padres, ya que ambos son docentes y, por lo tanto, la educación siempre fue una opción a estudiar</p>	<p>Mis padres fueron lo más importante. Aunque yo salí de mi comunidad desde que iba en tercero de telesecundaria, desde entonces dejé a mis padres y sólo los veía</p>	<p>Fue triste porque tuve que acostumbrarme a andar solo y a la ciudad, también me encargué de mi hermano durante todo ese tiempo. Yo lo cuidaba y procuraba</p>	<p>Generaba sentimientos de tristeza, conmisericación. Yo me volví muy enojón o prepotente con los que estaban a mi alrededor, pero porque me daba miedo estar sin mis padres. Aunque, pues también tuve</p>

<p>oriento? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?</p>	<p>que ellos contemplaron para mí. Así también me enteré de la escuela donde estoy.</p>	<p>finde semana, algunas veces.</p>	<p>siempre para que estuviera bien.</p>	<p>muchas experiencias bonitas, porque no todo es feo, en ese momento varias cosas ni se sentían.</p>
<p>La ficha, el examen y la inscripción Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/acompañó? ¿Encontré dificultades?</p>	<p>Cuando entré a la universidad yo saqué la ficha en mi instituto de forma precipitada. Faltaba poquito para el examen y saqué la ficha. Afortunadamente quedé. Fui solo cuando saqué la ficha. Cuando vi los resultados, me acompañó mi mamá y ya los demás trámites los hice solo, no tuve dificultades porque desde la secundaria hacía esas cosas solo.</p>	<p>Cuando empecé a cursar el propedéutico fue cuando me di cuenta de que, debía ser una etapa bonita, porque varios compañeros venían de otras comunidades y vi que era un lugar de intercambio de experiencias, entonces me dejé de sentir solo dentro de la escuela, o no solo, sino que al menos me sentía más cobijado.</p>	<p>Me puse muy contento cuando hice el examen y cuando vi que, si había quedado, luego como eran dos filtros que uno tenía que pasar; primero examen y luego el propedéutico, cuando vi que aprobé los dos, me puse muy feliz y me dieron ganas de hacer el intento para estudiar.</p>	<p>Desde entonces me sentí muy bien, yo era feliz y lo que ya había vivido antes las empecé a dejar atrás, me di la oportunidad de empezar una etapa diferente en mi vida.</p>
<p>La mudanza ¿Sí quedé! Así fue el proceso de instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?</p>	<p>Me mudé desde tercero de secundaria, entonces el traerme todas las cosas del pueblo para acá creo que me daba sensaciones extrañas. Me ayudaron mis papás porque metimos todo lo que era mío y nos lo trajimos en bolsas, ya aquí, pues lo tuve que ordenar.</p>	<p>Mis papás me ayudaron mucho en ese momento porque con ellos estuvimos acarreando las cosas. Sinceramente, no recuerdo bien cómo fue el movimiento.</p>	<p>Todo era extraño. La casa, aunque no lo era, parecía desconocida para mí. Estaba fría. Nunca había estado en ella en días que no fueran fines de semana o vacaciones, entonces todo era raro. Experimenté la soledad por primera vez.</p>	<p>Creo que hizo que me volviera más atento a las cosas que pasaban a mi alrededor. De alguna u otra manera, adquirí nuevas responsabilidades. Ya no era levantarse a almorzar, era levantarse a hacer el almuerzo. Y aunque mi mamá luego dejaba comida, también era necesario cocinar y, sobre todo, cuidar de mi hermano.</p>
<p>Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es</p>	<p>Fue muy bonito porque yo empecé a ir a mi curso propedéutico. Para empezar, el que ya no existiera un uniforme me hacía feliz, el hecho de que podía ir como</p>	<p>Mis primeras amigas fueron clave, también mi amigo Henry, que estuvo presente durante los primeros días. Siempre tuvimos buenas</p>	<p>Mucha felicidad, mucha tranquilidad, porque sentía que ya estaba aprendiendo cosas nuevas, útiles, interesantes.</p>	<p>Para empezar, me hice una persona más expresiva, menos aprehensiva en mis relaciones. Me hice dueño de mis emociones y las pude manifestar o no manifestar, pero</p>

<p>lo que me pareció la escuela.</p>	<p>deseara. Durante esos primeros días y durante muchos, he sido feliz yendo a la universidad porque son compañeros que uno encuentra ya cuando está más grande y “maduro”, entonces hay otro sentido en las relaciones de amistad.</p>	<p>conversaciones, compartíamos mucho porque ambos venimos de comunidades y luego hacíamos chistes locales que solo quienes venimos de pueblos entendemos.</p>	<p>Siempre tuve eso en mi mente, hasta ahora.</p>	<p>con control, que antes no tenía.</p>
<p>¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.</p>	<p>Cuando entré, no fue lo que esperaba, fue mejor, porque no tenía expectativas de que la convivencia, la comunicación y todo fluyera tan rápido y tan bien dentro de la universidad.</p>	<p>Mis amigos fueron quienes principalmente estuvieron ahí presentes, intercambiando experiencias, pero también la pandemia que llegó hizo que todo pasara más rápido.</p>	<p>Todo iba bien, solo que cuando empezó la pandemia me vi favorecido porque me iba más seguido al pueblo, aunque casi no podía porque allá no hay internet.</p>	<p>Me ayudó a poder expresar muchas cosas que antes no podía, también que relacioné muchos contenidos con experiencias personales y, sobre todo, porque vi que podía volver al pueblo con otra visión de cómo hacer las cosas.</p>
<p>La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más difíciles que encontré a lo largo de este proceso.</p>	<p>Hasta ahora no hay algo que haya sido verdaderamente complicado, únicamente el adaptarse a lo que fue la pandemia.</p>	<p>Ayudó que en casa tenía internet, pero también estaba bien la situación para nosotros como familia, porque podíamos ir a la comunidad, hasta que ya cerraron por completo.</p>	<p>Me sentía bien porque tenía mucho tiempo libre, solo el primer año fue difícil porque no me acostumbraba a quedarme en mi casa, mucho menos con mis papás.</p>	<p>Me volvió más activo porque, como no había muchas cosas que hacer en la escuela, pues buscaba otras para distraerme y no mantenerme pasivo.</p>
<p>A punto de ser profesionalista Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?</p>	<p>A este punto quiero titularme y empezar a trabajar, pero también buscar una banda de música en donde tocar acá en la ciudad, para poder mejorar y seguir con eso que me apasiona.</p>	<p>Mis padres me apoyan actualmente y nuestra relación ha mejorado con el paso de los años.</p>	<p>Me siento satisfecho con lo mucho o poco que he hecho, quiero mucho a mi familia y quiero seguir haciendo lo que me gusta.</p>	
	<p>Lo más bonito fue cuando empecé a llevarme más con otras amistades dentro de la</p>			

<p>Recordando lo más bonito de todo este proceso Esto es lo que más atesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)</p>	música, formamos una agrupación donde toco y canto, me ha dado muchas experiencias bonitas y dinero también, eso hace que sea algo completo.			
---	--	--	--	--

Fuente: Paco.

Después, describió el total de actividades realizadas en esta institución y presentados a cada colaborador, mostro una caracterización de la trayectoria formativa universitaria de los estudiantes ICE, sin afán de generalizar las experiencias. La información contenida en esta narrativa se recuperó de los datos obtenidos de las entrevistas, los biogramas y las discusiones que surgieron durante el foro con estudiantes de octavo semestre.

4.1.3. Caracterización de la trayectoria formativa del estudiante ICE

En este apartado presento una caracterización de la trayectoria universitaria a modo de narrativa, a partir de los testimonios de los estudiantes del ICE-UABJO, sin afán de generalizar, y con la sola intención de mostrar los momentos en común, que suponen similitudes entre los casos y que podrían arrojar pistas sobre el fenómeno en mayor escala; además de que esta caracterización servirá para establecer la comparación con la trayectoria de los estudiantes del ISIA.

Los eventos aquí descritos se recuperaron a partir de la lectura y análisis de las entrevistas, que fueron mostrados a los estudiantes durante el foro de devolución de hallazgos (Cap. 3, Apto. 3.1.2). La Imagen 43 concentra estos momentos, y es la misma lámina que fue presentada a los estudiantes.

Imagen 43

Caracterización de la trayectoria formativa ICE-UABJO

Trayectoria Universitaria

Proceso de cambios y aprendizajes a nivel personal.



Fuente: Creación propia.

La trayectoria formativa universitaria inicia con la selección de una carrera y/o una universidad; esta es una decisión que repercutirá de manera importante en la vida. Aunque no todos los casos son iguales, para la mayoría esta decisión representa el primer peldaño que determinará el rumbo y modo de vida; lo que la convierte en una decisión sumamente difícil de tomar. Ante la presión de -prácticamente- definir el propio futuro, y la que imponen los padres, los estudiantes reducen sus opciones a aquellas que puedan costear, que se encuentren relativamente cerca y que les garantice que podrán emplearse una vez egresados. No sorprende que la mayoría de los estudiantes manifiesten que esta licenciatura y/o universidad no fue su primera opción, pero que sí resultó ser la más viable, dada su situación económica. Al respecto, Paco relató lo siguiente:

A la UABJO, porque pues es lo más barato a veces. Según yo, quería estudiar medicina, pero luego me deprimía porque decía yo, *no, pues voy a dejar de hacer esto* y ya, así ¿no? Y ya, pues, mis papás, como ellos son maestros, me dijeron *¿por qué no te vas a Educación?* Y yo ni sabía que existía eso. *Ahí hay un Instituto, dicen, de Educación. Varios salen de ahí, dicen, y salen bien, dicen, los preparan bien. ¿Por qué no te vas?* Y ya, después, pues ya vas viendo si te gusta o no, dicen. Y ya, pues

como no había opción de que *vete a una privada*, pues porque es caro, era como de que, *¡pues ve!* Y ya. Me metí. [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

Delimitar las opciones por motivos económicos o de acceso, implica también eliminar del espectro de posibilidades, aquellas carreras que podrían ser las de mayor preferencia para los estudiantes. Roci, por ejemplo, comenta lo siguiente:

me hubiera interesado, no sé [ríe], algo relacionado con el arte, el diseño o algo así, pero bueno, ahí me vi influenciada también un tanto por lo laboral, lo económico, la familia, el temor de hacer lo que realmente me gusta, me interesa, me llama la atención [1EEsUA_Roci_06OCT2022]

Roci refiere haber experimentado miedo, pues se trata de un periodo de incertidumbre, que también se acompaña de incompreensión y poca orientación. Los padres fungen un rol importante en esta transición, pues sus opiniones suelen tener mucho peso en las decisiones de los jóvenes. A propósito, Palacios relató lo siguiente:

Mis papás me dijeron, este, *si no escoges, si no te metes a estudiar, pues no, no vas a estudiar*. Les dije que *si podía descansar un año* pero, como le digo que soy el primero en mi familia que está estudiando, pues *no, me dijeron que no, que ellos me iban a apoyar para que siguiera, pero que, si yo dejaba de estudiar pues, este, ya no me iban a apoyar*. Fue por tal motivo que solamente hice un examen, en el ICE, y quedé en uno de los primeros lugares a nivel universitario. [1EEsUA_Paco_23ABR2022]

A partir de estas experiencias, se pudo identificar que los factores con mayor peso en la selección de una carrera son, en primer lugar, la economía; la orientación de terceros, y la presión de los padres. Se observa, sin embargo, que sí existe la intención de continuar los estudios universitarios, a pesar de la incertidumbre.

El ingreso a la universidad representa para muchos, abandonar el hogar familiar, cuando la institución se encuentra en una localidad distinta, como sucede en el caso de la mayoría de los estudiantes indígenas. Luego de haber pasado juntos, por lo menos dieciocho años, esta representa una separación casi total, considerando que la comunicación a veces es complicada, y los traslados, además de costosos, muy largos. Palacios comenta lo siguiente:

lo más difícil es la distancia, y no ver a tus papás. Tengo compañeros que todos los días están con sus papás, y yo veo a los míos cada seis meses, cada que hay vacaciones o así [2EEsUA_Paco_25ABR2022]

En paralelo, Lidia habla también sobre su experiencia y la dificultad de separarse de la familia:

no estoy acostumbrada a estar alejada de mi familia y creo que fue muy difícil y complicado dejarlos. Yo soy muy apegada a mis papás y realmente fue complicado en esa situación, pero pues no estuve sola en ese proceso porque a veces cuando, a veces, ellos me venían a ver o mis hermanos me venían a ver con ellos. Estábamos viernes, sábado y domingo, y ellos ya se iban domingo en la tarde y así, cuando podían. [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

A su vez, Paco coincide con Lidia en que la separación de la familia es un evento complicado, pero que además de extrañar a los miembros de esta, también se añora el espacio:

¡fue muy duro! Porque, pues, toda la vida viviendo con mi mamá, y ya, de repente, de un día para otro, todo afuera, pues. Ya no hay nadie. Y luego, esta casa, como ni la frecuentábamos, veníamos cada fin de semana, si acaso, ¡toda fría! [1EEsUA_Paco_23ABR2022]

La separación siempre se acompaña de procesos de aprendizaje, entre los que resalta el vivir solos, que a su vez implica cocinar, mantener limpio el espacio que se habita, lavar la ropa, administrar los recursos y todo lo relacionado con el cuidado propio. Al tener que hacerlo todo ellos mismos, los estudiantes comienzan a valorar lo que tienen en casa, la presencia y apoyo de sus padres y demás miembros de la familia. Laura habló un poco de todo este proceso de la siguiente manera:

en mi casa, ahora sí que no tenía todo, ¿no?, pero tenía casa ¿no?, casa, [muletilla] comida y todo eso, ¿no? Pero llegando acá fue algo muy, eh, pues algo totalmente nuevo, ¿no? A los 18 años es como, tener que ir a buscar una renta, buscar un lugar dónde, de tener que hablar, ¿no?, como una persona adulta ya. Te ayuda mucho sobre todo a ser responsable, y sobre todo de uno mismo, [muletilla] a pensar también sobre mis actos, porque [muletilla] todo acto tiene una consecuencia ¿no? Si no voy a trabajar y eso, [muletilla] ¿cómo voy a tener para pagar la renta? Entonces, ya estoy apartando para lo de la renta, para lo de la comida, [muletilla] sí ayuda mucho esta parte de ser responsable sobre ti mismo, y en esta parte de la economía y eso, del administrar tu dinero y todo eso. De la organización del tiempo, incluso de cómo

cuidarte ¿no?, de las demás personas, porque [muletilla] uno viene llegando y [muletilla] uno no conoce, [muletilla] ¿no? No conocemos las personas y entonces, como que sí, hay muchos cuidados ¿no? [1EEsUA_Laura_10NOV2022]

Laura rescata varios de los puntos anteriormente citados, enfatizando también en que cada decisión que se tome tendrá una consecuencia, que deberá asumirse con responsabilidad, pero que también es importante pensar antes de actuar. Quizás el sentimiento más notorio de toda esta etapa es la soledad. Los estudiantes pasan de vivir en casa con la familia, de conocer a todos en la cuadra, en el vecindario, y quizás en el pueblo, a estar completamente solos en un lugar desconocido. Sobre este tema, Lidia relató lo siguiente:

a veces al querer salir a realizar unas compras pues sí me costaba un poco. Y me daba miedo quedarme sola, pues no estaba acostumbrada a quedarme sola, en un cuarto solita, y comer sola y, [muletilla] realmente fue un poquito difícil, en ese aspecto. Acostumbrarme a la ciudad, por los ruidos y, realmente, los carros y todo eso, me estresaba un poco. Me estresaban demasiado.[1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

Al enfrentar la soledad, aprender a vivir solos, conocer el entorno y la universidad, los estudiantes comienzan a entablar relaciones con otros estudiantes y/o docentes. El comenzar a “hacer amigos”, les ayuda a combatir el sentimiento de soledad. Paco comenta que haber encontrado personas con quienes tiene cosas en común, le ayudó a sentirse cómodo:

Los compañeros que son de pueblos de La Sierra Sur, aquí de La Sierra Norte, del lado de aquí de Ixtlán, más para arriba, rumbo a La Cañada. Ellos. Creo que con ellos me empecé a juntar más, y ya, [muletilla] era más llevadero, [muletilla], porque éramos pares, [muletilla] ¿no? Ya uno se identificaba con alguien, [muletilla]. Ahora sí que ya uno puede sacar hasta su acento [muletilla], normal, ¿no? Porque yo, y todos, y ahorita que se pone uno a pensar, todo eso influye [muletilla]. También mucho ayudó que entre nosotros compartíamos experiencias [...] Entonces, creo que eso, y también algunos maestros. Ahí está el maestro Jaime Luna, Andrés, su hijo, él es de Guelatao. Y con él, [muletilla] también, de que dices, bueno, hay un maestro que es de por allá y conoce mínimo el pueblo y está aquí. Bueno, ya es más comodidad. [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

Paco resalta que sentirse identificado con otros estudiantes, pero también con los docentes, fue de mucha ayuda para él. Y es que, además de la soledad y la incertidumbre, los estudiantes manifiestan haberse sentido inseguros, de sí mismos, de lo que hacían, y de quienes son. Es por ello que, encontrar “pares”, les permite integrarse, por lo menos, a un grupo reducido y poco a poco ir encontrando su lugar dentro del grupo y el nuevo contexto. En paralelo, Palacios relató que, para él, la primera dificultad fue separarse de la familia, y la segunda, sentirse inferior, con respecto a su formación escolar:

El otro fue como, pensar, tengo compañeros que vienen así de COBAO, de prepa, y yo vengo de un telebachillerato, ¿no? Como de que, ¿y si saben más que yo? Como que la inseguridad que tenía yo al enfrentarme a la escuela, a participar cuando el docente lo pedía o así. [1EEsUA_Palacios_23ABR2022]

Es cierto que, en ocasiones, son los mismos estudiantes los que van estableciendo jerarquías que los desfavorecen, pero todas se fundamentan en el miedo y en los supuestos, que poco a poco se irán quedando atrás, en tanto avanzan en su formación universitaria y se familiarizan con los otros y con el contexto. La mayor parte de las veces, las redes de amistad son las que acompañan este proceso, siendo un apoyo fundamental para los estudiantes, como sucedió en el caso de Lidia:

tengo a cuatro amigas que, desde, que empezamos los cursos propedéuticos, que me empecé a llevar con ellas, realmente han sido un gran apoyo porque nunca me han dejado sola. Ellas siempre han estado al pendiente de mí, realmente son un gran apoyo, en la escuela igual. Ellas creo que me han ayudado mucho, pues en las clases, en lo virtual también, a veces no entendía algo y les preguntaba a ellas y me decían, no es esto, así y así, o me decían pues si quieres armamos una reunión en la noche y vemos, y así. Realmente no estuve sola, y ahorita tampoco estoy sola, me acostumbré mucho a ellas, pues andamos de acá para arriba las cuatro juntas... Es un gran apoyo tenerlas. [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

Como sucedió en el caso de Lidia, las redes de amistad, además de brindar apoyo emocional, también acompañan en lo académico. Aunque la mayoría de estos estudiantes reportan haberse sentido mejor con el paso del tiempo, situaciones como la económica, suelen

empeorar o dificultarse conforme la trayectoria avanza. Por eso muchos estudiantes se ven obligados a buscar empleo, pues el dinero que reciben los padres no siempre alcanza para cubrir con todos los gastos que se tienen. Laura, por ejemplo, relata que ella se mudó a la ciudad antes de ingresar a la universidad, y se mantenía sola gracias a su trabajo, pero la situación se complicó cuando ingresó a la universidad:

yo trabajaba y yo me pagaba, ahora sí que mis necesidades básicas, ¿no? De la manutención y todo eso. Pero, pues estar aquí, con los horarios de trabajar y de todo eso, pues sí implica ¿no? Y, a veces, [*muletilla*] ya no da tiempo de ir a trabajar o, porque [*muletilla*] es a pagar renta y todo eso. [1EEsUA_Laura_10NOV2022]
En efecto, asistir ocho horas a la escuela y encontrar trabajos que regularmente tienen

la misma duración resulta casi imposible. Muchos estudiantes optan por laborar los fines de semana; aunque actualmente muchos estudiantes reciben becas económicas del gobierno federal que cubren una buena parte de sus gastos, lo que representa un gran apoyo para la economía familiar.

Como puede observarse, el proceso de conocimiento de la universidad y del contexto va casi de la mano con el establecimiento de relaciones. Ambos podrían entenderse como procesos de familiarización, que, a través del contacto, el acompañamiento y la cercanía, favorecen la adaptación de los estudiantes. Estos manifiestan que el Instituto juega también un rol importante, por la forma en que buscan acercarse a los estudiantes, Rocío mencionó lo siguiente:

es una Institución muy cálida, que toma en cuenta a sus estudiantes, a los docentes, y que va de acuerdo a la licenciatura que oferta, o sea, no es como que te dicen una cosa, en el plan escrito dice una cosa y en la realidad pues es muy diferente. O sea, ellos, la institución va de acuerdo a lo que propone, y en la mayoría, de lo que he escuchado, es que los tratan muy bien, son bien recibidos por la comunidad. [2EEsUA_Roci_04NOV2022]

Rescato del testimonio de Roci, la importancia de ser escuchados, de sentirse parte de algo, en este caso, y como la estudiante lo menciona, de la comunidad. Esto se logra a partir

del involucramiento en las actividades y celebraciones del Instituto, donde se incentiva la convivencia y el intercambio entre docentes, estudiantes y personal, de forma horizontal.

Otro aspecto que tiene trascendencia en la trayectoria y que impacta positivamente en la experiencia de los estudiantes es la diversidad que confluye en la universidad. Como se ha relatado en capítulos anteriores, la UABJO es la universidad más grande, y su nivel de captación de estudiantes abarca todas las regiones del estado. Paco compara su experiencia en la secundaria y preparatoria, que también cursó en la capital, con lo que encontró en el Instituto:

ahí en la universidad encontré la diferencia. A diferencia de la secundaria, que varios vienen de colonias, en la universidad varios vienen de otros pueblos también. Ahí es donde yo decía *¡no manches, no soy el único!* ¿No? Ya, y, porque la tortura antes era eso, ¿no? Presentarse. ¡Ay, Dios santo! ¡Todos! *Soy de acá. Yo soy de aquí de tal colonia.* Y yo, *-soy de La Sierra-*, ¿no? Y ¡asu! Parecía que eras así, ¡alienígena! [muletillas] ¡Asu! ¡Volteaban a ver y todo! Entonces, aquí, pues ya, yo decía él viene de Miahutlán. Y ¿de Miahutlán? ¡No! *¡De Miahutlán y pa' adentro!*, decían. ¡Ah, no manches! Y ya era como de que, ¡qué onda!, ¿no? No, yo también vengo de La Sierra, de un pueblo. ¡Y varios de La Sierra Juárez! Entonces, yo decía, [muletilla] aquí ya no soy el único, [muletilla]. [IEEsUA_Paco_09MAR2023]

La convergencia de personas con bagajes culturales distintos, si bien puede provocar conflictos, también permite aprender, reflexionar, reconocerse y repensarse. La comparación vuelve posible el reconocimiento de las similitudes y diferencias, que conducen a cuestionar las propias prácticas y modos de ser, pero, sobre todo, a valorar la propia identidad. Esta valoración se fortalece a través de las asignaturas, los contenidos, las charlas y los contactos con otros, que aportan una perspectiva distinta a la que se tiene. Lidia, por ejemplo, describió así su proceso de autorreconocimiento:

este cambio hubo desde que llegué a la universidad, por lo que, como le decía, por los talleres que nos ofertaban, realmente, me metí al más sobre eso, y pues ellos nos explicaban ¿no?, un poco más acerca de esto, y fue ahí donde mis pensamientos cambiaron, o sea, de que te digan que provienen de una comunidad, no es nada malo. Realmente ahí, gracias a los talleres, a los maestros que también nos hablaban de esto, en algunas clases, y nos daban algunos temas sobre esto, y realmente ahí fue donde

empezó a cambiar toda esta ideología que se tiene sobre las comunidades.
[1EEsUA_Li_14OCT2022]

Laura, por su parte, reconoce un cambio similar al de Lidia, que se originó a partir de los contenidos que ha podido estudiar en la universidad:

igual, creo que aquí con algunas unidades formativas, me ha ayudado, como que a identificarme ¿no? y dije *no, pues es que soy única* ¿no? [ríe] *Somos únicos*. Tenemos nuestros propios rasgos, nuestras propias creencias, nuestras propias [muletilla], tradiciones y todo esto, que me hacen sentir único. Entonces yo sé que, ahora sí que sí me siento, orgullosa, digamos [...] valoro esta parte.
[1EEsUA_Laura_10NOV2022]

Al mismo tiempo, Laura se cuestiona si las cosas hubieran sido distintas para ella de haber elegido otro camino, consciente de que mucho de lo que estudia tiene que ver con el programa académico que cursa. Esta aceptación conlleva también un proceso de revaloración de la comunidad y la vida en ésta, que se contrapone con el deseo de salir y de vivir en la ciudad que sentían inicialmente. Retomo la experiencia de Laura, quien relata cómo a través de los aprendizajes adquiridos en la universidad, desarrolló otra percepción de la vida en su comunidad, particularmente de la tradición del Día de muertos:

yo vivía en esa parte del cerro, entonces se veía parte del pueblo, digamos, y el cerro, la puesta del sol y todo eso. Entonces, me hizo valorar mucho esa parte, y también me hizo decir *¿pero por qué yo quería salirme de ahí, no?* [...] te hace valorar, que tienes buena vista, seguridad, tus servicios básicos, no sufres del agua y todo eso [...] tenemos agua. ¡Tenemos río! Tenemos esa parte, ¿no? Nada más el clima es un poquito caluroso, pero igual hasta eso se extraña, ¿no? La tranquilidad de estar ahí. Igual en los festejos, ¿no? El Día de muertos, la Semana Santa, y sí te hace, valorar bastante estas [muletilla] tradiciones. Cuando regresé, el año pasado, sentí como esa conexión de una tradición del Día de muertos, y dije *¡no, pues qué bonito!* Entonces, yo no sé si fue otra etapa de madurez o el estar ahí en contacto y todo esto, de que yo tuve que hacerme cargo, ¿no?, de este proceso de poner el altar y todas esas cosas. Como que sí ya se sintió la conexión y dije *¡no!, es como otro proceso*, no tanto como en la parte infantil ¿no?, de que pues están chiquitos y *¡no, ya viene el Día de muertos!*, sino de que ya lo ves cómo, digo, gracias a las materias y todo eso, como que sí te ayuda a tener otra visión, ¿no?, verlo desde otra parte.
[1EEsUA_Laura_10NOV2022]

Similar a la experiencia de Laura, Paco relata que él comenzó a reconocerse y a sentirse chinanteco a través de la participación en las actividades religiosas de su comunidad. Él piensa que la participación es lo que te hace ser parte de la comunidad, y a propósito de la comparación de la vida en la comunidad y la ciudad, comenta lo siguiente:

está chido, pero a comparación del pueblo, pues no, es una diferencia abismal. Allá uno se dedica a otras cosas, ¿no? Y aquí, aunque no lo quiera, ya anda viendo el tiempo, anda viendo la hora. Allá, a lo mucho ves la hora dos, tres veces, pero porque tienes compromisos en algo, y acá no, a cada rato [*muletilla*] ya se me hizo tarde y así. Eso sí, lleva una vida más, yo nomás ahorita que salí ¿no? Me hago diez minutos, voy, vengo y así. Entonces, ¿qué opino? Pues que son diferencias, [*muletilla*] a causa de la urbanización. [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

A partir de los comentarios de los estudiantes, es posible observar cómo los contenidos que estudian en la universidad les conduce a reflexionar sobre sí mismos, sus comunidades y su cultural, y con ello a revalorar. Esto también repercute en los planes futuros, ya que la mayoría muestra inclinación por ejercer la docencia en comunidades, como una forma de retribuir y participar como miembros de estas. Salvo uno de los casos, los planes que estos estudiantes tenían inicialmente no han cambiado mucho, solamente se han focalizado en un nivel específico, pero todos se relacionan con la docencia. Lidia, por ejemplo, comentó lo siguiente:

Me gustaría enseñar en comunidad, realmente nivel bachillerato. Tengo esta visión de salir y enseñar, y si se me diera la oportunidad de estudiar la maestría, acá, en el ICE. Realmente eso me gustaría, y enseñar en una comunidad. Realmente, siempre he tenido esta noción desde que entré, que siempre he querido enseñar a nivel bachillerato, superior y [*muletilla*] en comunidades. [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

Al igual que Lidia, los demás estudiantes también muestran interés por continuar con estudios de posgrado, y únicamente Palacios tiene deseos de estudiar otra licenciatura. Puede que, a partir de los aprendizajes y contenidos que abordan durante la carrera, los estudiantes definan sus intereses, pero no lejos de lo educativo, ni siquiera Palacios, que, aunque quiere

estudiar enfermería, tiene un proyecto de enseñanza de cuicateco en su comunidad, que pretende continuar.

Como lo mencioné al principio del apartado, los eventos que componen esta trayectoria se extrajeron directamente de las entrevistas. Son datos empíricos que siguieron un orden lineal, para facilitar la comparación con las experiencias de los estudiantes del ISIA, que se presentan en el siguiente subapartado.

4.2. ISIA: Aprendizajes, haceres y experiencias del trabajo de campo

Este subapartado concentra una descripción amplia de las actividades y funciones del ISIA como parte de mi investigación, y como retribución por el acceso y la hospitalidad que me brindó durante casi tres años. La experiencia en esta institución y en la comunidad me permitió establecer relaciones cercanas con distintas personas, entre ellas, algunos estudiantes y docentes del Instituto, además de amistades, acumulé experiencias y aprendizajes que no hubiera podido vivenciar en otros espacios. Sin lugar a duda, todos los eventos y actividades que ahí realicé harán eco en mi vida personal y profesional por mucho tiempo. Habitar estos espacios e interactuar con estas personas fue tan entrañable que, en ocasiones, llegó a opacar mi objetividad en el estudio, pero los momentos de distanciamiento -físico y mental-, y la constante orientación y preocupación de mi directora de tesis, me ayudaron a continuar este trabajo. A continuación, relato lo más relevante de cada experiencia.

4.2.1. Experiencia docente

Antes de comenzar el trabajo de campo, mis directores y yo dialogamos sobre la posibilidad de impartir alguna asignatura; sin embargo, existía la preocupación de que adoptar esta

posición de poder afectar a las relaciones y vínculo con los estudiantes. Esto se resolvió manejando mi aportación como “*voluntaria*”, también en proceso de aprendizaje, en la que además me relacioné y conviví con los estudiantes en otros espacios como el deportivo, las clases de baile y los tequios. Insistí también en que los estudiantes procuraran dirigirse a mí utilizando mi nombre, y evitando llamarme profesora, maestra o profa. Fue complicado en un principio, pero conforme pasaron los días, se fueron acostumbrando. Recordemos que, como expliqué en la *Aproximación al contexto* (capítulo 2) la filosofía institucional del ISIA busca romper esos esquemas jerárquicos que son característicos en otros espacios institucionales, fomentando así las relaciones horizontales. Aunque esto no se logra en un cien por ciento, sí es posible apreciar que las relaciones entre el equipo operativo del ISIA⁷³ y los estudiantes es mucho más cercana y familiar.

Como se relató en páginas anteriores, las primeras visitas en campo se registraron en el 2019 y 2020; sin embargo, el trabajo de campo formal inició a finales de ese mismo año, vía remota. Poco después, durante el semestre febrero-julio 2021, con recomendación del Dr. Gunther Dietz, nos extendieron una invitación desde el ISIA a Leonardo Montoya y a mí, ambos doctorantes del IIE-UV (Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana), para impartir dos asignaturas a un grupo de segundo semestre de la EIN: Pedagogía Intercultural y Didáctica. Nos plantearon combinar estas dos asignaturas para disminuir la carga académica de los estudiantes, dado que la mayoría de las clases se llevaban por medios virtuales, lo cual era monótono, además de que la conectividad y la energía eléctrica en Jaltepec no permitían mantener un ritmo de estudio adecuado. Para Leonardo y para mí fue un trabajo complejo, porque también colaboramos a distancia, él desde Xalapa y

⁷³ Durante mi estancia de investigación, aprendí que referirse al equipo operativo involucra a docentes, administrativos, cocineras, personal de mantenimiento y vigilancia que laboran en el ISIA.

yo desde Zimatlán, y la fusión de estas dos asignaturas implicaba priorizar contenidos importantes sobre otros que también lo eran. No obstante, logramos concluir el semestre en modalidad mixta, ante la imposibilidad de mantener las sesiones completas vía remota. Debido a que la red se caía a menudo, nos vimos en la necesidad de desplazarnos a Jaltepec para cumplir con los objetivos propuestos para la asignatura que impartíamos. Mi primera visita la realicé del 8 al 12 de febrero, y durante esta semana, además de trabajar con el grupo de segundo semestre, ofrecí unos talleres sobre enseñanza de lenguas a dos estudiantes que iban a apoyar a la institución impartiendo clases de inglés. En general fue una semana productiva, ya que realicé dos entrevistas más con estudiantes de último año. Leonardo, por su parte, hizo una semana de curso intensivo a mediados de abril; y proyectamos el cierre del curso, también de forma presencial, del 17 al 21 de mayo.

Trabajar con este grupo no fue tarea sencilla. Notamos ciertas rivalidades entre los estudiantes, de las cuales ignoramos los motivos, pero el trabajo en equipo no se realizaba fácilmente. Observamos también que existían apegos fuertes entre algunos estudiantes, amigos y parejas sentimentales, entre quienes el contacto físico era frecuente, aún durante las clases. Este aspecto llamó nuestra atención, pues, en mi experiencia, son conductas comunes en otros niveles escolares -particularmente en primaria y secundaria-, pero poco frecuentes a nivel universitario. Puedo describirla como una experiencia interesante y de mucho aprendizaje personal, pues había temáticas que no estaba tan familiarizada y que pude ubicar a dos estudiantes que también incluí entre mis colaboradores en la primera ronda.

El cierre del curso nos trajo también algunos sinsabores. Tres estudiantes se dieron de baja, y dos más (que desertarían en semestres posteriores) se rehusaron a participar en la actividad final, que consistía en el diseño de una unidad didáctica y su presentación ante el grupo a modo de clase muestra. Adicionalmente, Leonardo y yo notamos que existe un nivel

de lectura y redacción muy por debajo de lo que se pensaría debería tener un estudiante universitario. Aunque en su momento esto representó un inconveniente para el desarrollo de las actividades, encontramos la manera de solventarlo a través de círculos de lectura grupal y reflexiones colectivas, pero sí se puntualizó como un área de oportunidad que debería trabajarse de manera constante, y decidimos reportarlo en la coordinación académica. Descubrimos también que es un problema que sucede en otros grupos, si no es que, en todos, que ya ha buscado atenderse a través de distintas estrategias y materias, como en Taller de lectura y redacción, o TLR, como lo conocen los estudiantes.

4.2.2. Estancia de investigación

Con los antecedentes y aprendizajes adquiridos durante ese primer semestre, acepté continuar colaborando como docente en el ISIA, esta vez de forma presencial durante un semestre completo, de agosto a diciembre 2021. En esta estancia colaboré como docente impartiendo dos asignaturas: Diseño de Materiales Didácticos (DMD) a un grupo de tercer semestre de EIN; y Pedagogía II (PII) a los grupos de séptimo semestre de las licenciaturas en Administración para el Desarrollo Sustentable (ADS) y Comunicación para el Desarrollo Social (CDS). Adicionalmente, asumí el cargo de coordinadora de deportes y también participé como apoyo en el proyecto⁷⁴ de Lengua, y asistí a algunas sesiones en la asignatura de Cuidado de la Madre Tierra y el grupo de danza.

⁷⁴ Este semestre fue un tanto experimental para toda la comunidad ISIA. Se diseñaron cuatro proyectos, en las líneas de agricultura (Laboratorio de Agricultura Sustentable), lengua (Elaboración de materiales y auxiliares didácticos para la enseñanza del Ayuuk), literatura (Biblioteca, lectura y cine) y el cuidado del ambiente y la salud (Sanando en comunidad). Todos los estudiantes y docentes participaron en alguno de los proyectos y se destinaron los viernes para el trabajo de cada proyecto. Adicionalmente se sugirió que, en la medida de lo posible, todas las materias tuvieran relación con el proyecto y se considerara algún porcentaje de este trabajo para las calificaciones.

En lo que respecta a mi labor como docente, no encontré dificultades mayores al impartir las asignaturas. Pienso que la experiencia previa con el grupo de tercer semestre y el conocimiento que he adquirido sobre el contexto, fueron útiles para orientar las asignaturas hacia objetivos reales y necesidades de cada licenciatura. En el caso de DMD, la creación de materiales se dirigió hacia la enseñanza de las lenguas originarias y la lecto-escritura, y se discutió la importancia crear y contar con materiales propios, así como planear clases considerando aspectos culturales y sociales como la propia lengua, las tradiciones, la religión y el contexto en que se enseña. Desde las reflexiones y charlas grupales, se rescataron puntos importantes sobre el pensamiento *en y desde* la lengua, que tienen relevancia en la planeación de clases, como el sistema numérico vigesimal y el nombramiento de las plantas y los animales desde la idiosincrasia de las comunidades, que con frecuencia son ignorados o anulados desde lo que propone el SE nacional y los libros de texto que se distribuyen en todo México. Al concluir el semestre, se obtuvieron tres productos o tipos de materiales: didácticos tangibles, que incluían tarjetas, juegos de mesa y hojas de trabajo; digitales, que consisten en juegos interactivos creados en Power Point (PPT); y multimedia, en los que representaron aspectos culturales de sus comunidades en formato de video. Para el material digital, los estudiantes decidieron trabajar en PPT, dadas las condiciones de conectividad de la región y la familiaridad que se tiene con el programa. Los temas abordados en los distintos productos fueron diversos en cuanto a contenido y nivel escolar, hubo desde materiales para la lecto-escritura y matemáticas básicas, hasta tópicos de psicología para niveles medio superior y superior.

En el caso de la asignatura de PII, el propósito central del curso se orientó hacia la creación de una planeación de clase y el diseño de un taller. Se trabajaron habilidades relacionadas al manejo de grupo, la expresión oral y la interacción con otras personas. Al

discutir sobre la relevancia de esa asignatura en sus carreras, se colocó sobre la mesa la importancia y la percepción que se tiene sobre la labor docente. Surgieron reflexiones sobre la inclusión de asignatura en distintos planes de estudio, bajo la premisa de que los egresados puedan ejercer como docentes, lo que consideran una forma de minimizar el trabajo docente, porque no consideran que dos semestres sean suficientes para desarrollar estas habilidades. Los temas desarrollados en las planeaciones tenían que ver con las licenciaturas de los estudiantes, como fotografía, estrategias de marketing, herbolaria y agricultura sustentable, por citar algunos ejemplos.

Sobre mis tareas principales como coordinadora de deportes, puedo mencionar el resguardo y préstamo de balones y otros materiales deportivos, el cuidado y vigilancia del gimnasio y la organización del Primer Torneo Universitario, por el XV Aniversario del ISIA. Dentro de la institución, la Coordinación de Arte, Lengua y Cultura, está dirigida por el Dr. Juan Carlos Reyes Gómez, quien coordina principalmente las actividades y proyectos de lengua. Como apoyo, el Mtro. Rutilo Ocaña, dirigía al grupo de danza; y el Lic. Rogelio Ortiz, además de apoyar en las actividades de Lengua, organizaba y dirigía talleres y eventos de ajedrez⁷⁵. El área de deportes, por tanto, estaba casi inactiva dentro de la institución. Al visibilizar los balones y comenzar a organizar juegos amistosos de voleibol, surgió la inquietud de organizar una liga o torneo para que los interesados en el deporte pudieran tener también un espacio para convivir y competir. Así, con la ayuda y apoyo de Isagani Simá, un estudiante de la EIN, se inició el torneo universitario, que incluyó tanto a estudiantes como

⁷⁵ Es importante señalar que el ajedrez es un deporte muy practicado en el ISIA y en Jaltepec, me atrevería incluso a decir que entre los ayuuk. El torneo de ajedrez en el ISIA tiene lugar en noviembre, durante el aniversario, y se ha celebrado ya en once ocasiones. En 2020 a consecuencia de la pandemia, el torneo se llevó a cabo internamente. Este evento fue iniciado por José de Jesús Maldonado, un sacerdote jesuita que fungía como director del ISIA en el 2010. Actualmente el torneo lleva su nombre, y él continúa impulsando y contribuyendo con el proyecto de manera económica y en especie.

a personal del equipo operativo. Los deportes que se incluyeron fueron fútbol (femenil y varonil), básquetbol (femenil y varonil), y voleibol (mixto). El área destinada para este evento fue la cancha de básquetbol de la institución, que fue repintada y acondicionada con el apoyo de estudiantes, docentes y personal de mantenimiento durante tequios institucionales. Así, las tardes en la cancha del ISIA cobraban vida, al ritmo de la música, las risas, los gritos y porras de los espectadores. Durante la celebración del aniversario, se organizaron juegos de exhibición, con jugadores de distintos equipos. Este evento fue complicado, dadas las múltiples actividades que algunos realizaban al mismo tiempo. Algunos de ellos comerciaban sus productos en el ecotianguis que se celebró ese mismo día, lo que limitó las participaciones y retrasó la programación de los encuentros. El torneo deportivo finalizó durante la primera semana de diciembre, y para concentrar la atención y los juegos en una misma tarde, se solicitó el apoyo de la coordinación académica para la suspensión de actividades a partir del mediodía. El evento cerró sin mayor inconveniente, con la promesa de tener una nueva edición en el próximo semestre⁷⁶.

Posiblemente sea por otros enfatizar en todos los aprendizajes que el trabajo de campo del ISIA me dejó, personal y profesional, rescato el valor y sentido adquirido sobre mi estilo de vida, mi relación con mi familia y mi comunidad, así como las relaciones y aprendizajes que obtuve de cada persona con la que me relacioné. He ganado amistades, intercambiado momentos y saberes de mucha trascendencia en mi vida; he adquirido conciencia sobre el cuidado del ambiente y el comercio y el consumo responsable, que anteriormente no tenían

⁷⁶ Según comentarios de Isagani, el torneo se retomó, pero se canceló a mitad de semestre por falta de organización y respeto a las reglas y tiempos por parte de los equipos participantes. Los eventos sirvieron, sin embargo, para motivar a varios estudiantes a ejercitarse y formar parte de los equipos representativos del ISIA en los juegos “INTERSUJ”, que se reanudaron en octubre 2022, después de dos años de suspensión por la pandemia. En esa competencia, participan únicamente las universidades que integran el SUJ.

tanta relevancia en mi vida. Todos estos aprendizajes son quizá, lo que más agradezco a todos y todas los que han cruzado camino conmigo a lo largo de esta etapa; algunos de ellos forman parte de este estudio.

4.2.3. Foro de devolución

Esta sección concentra un recuento de lo vivido en el foro de intercambio-devolución que realicé con los tres grupos de último año de la generación 2018-2022 en el ISIA. El foro tuvo lugar el 23 de mayo del 2022, durante la última parte de la clase de inglés que impartí con estos grupos durante el semestre febrero-julio 2022. En coordinación con Genaro, entonces coordinador académico, se optó por hacerlo así por la baja asistencia que suele haber en eventos adicionales a las actividades académicas. En conjunto con mi directora de tesis, pensamos que reunir a los tres grupos era una buena opción, en primera porque el grupo de EIN es muy pequeño, y también para saber si las experiencias reportadas guardaban similitudes con las de otros estudiantes.

Imagen 44

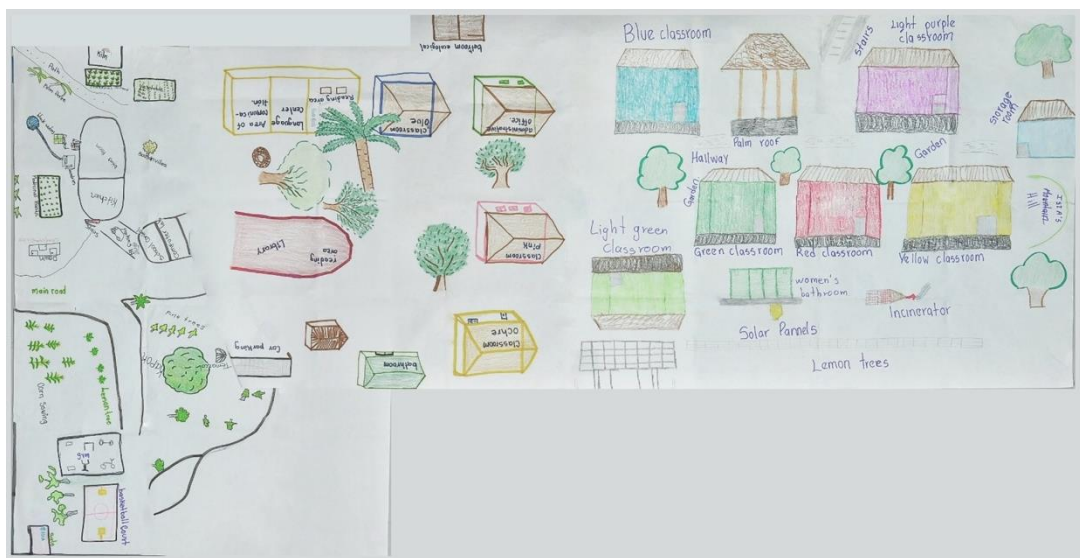
Estudiantes de octavo semestre en el foro de devolución de hallazgos



Fuente: Archivo propio.

Antes de comenzar el foro, y como actividad de cierre para la asignatura, los estudiantes dibujaron un mapa del ISIA (Imagen 45), y lo describieron utilizando frases en inglés. Aunque este producto no se incluyó en las estrategias de recolección de datos, me pareció interesante mostrarlo para contrastarlo con las descripciones de la Aproximación al contexto (capítulo 2), pues este producto deriva directamente de la visión y experiencia de los colaboradores.

Imagen 45
Mapa del ISIA



Nota: Este mapa fue *elaborado por estudiantes de octavo semestre de las licenciaturas en ADS, CDS y EIN, dentro de las actividades realizadas como parte de la asignatura de inglés.* Fuente: Archivo propio.

La presentación de los hallazgos se dividió así: los aspectos identitarios de los estudiantes, la trayectoria escolar previa, la universidad y la trayectoria de formación universitaria y, finalmente, las proyecciones futuras. Con base en lo reportado por los estudiantes, se presentó la caracterización generalizada de una trayectoria escolar universitaria del ISIA (Imagen 46), para que los estudiantes pudieran contrastar y compartir

sus propias experiencias. La mayoría indicó que su proceso había sido similar, excepto por los estudiantes originarios de Jaltepec, que no tuvieron que separarse de sus familias, y que eligieron al ISIA porque alguno de sus familiares había estudiado ahí, y lo consideraban una buena alternativa. De igual modo, las relaciones que se establecen con la comunidad es distinta, pues han crecido en el contexto y ya son partícipes de las actividades que ahí se realizan. Surgió; sin embargo, la importancia de la relación que establecen con sus compañeros foráneos, a quienes, de alguna manera, integran a su círculo familiar.

Imagen 46

Caracterización de una trayectoria formativa ISIA



Fuente: Elaboración propia

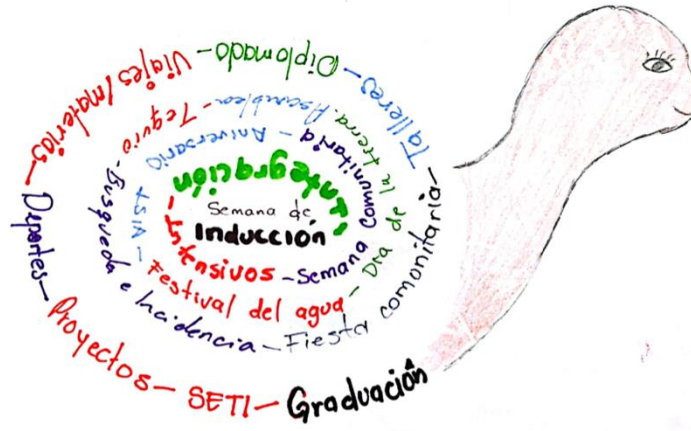
Para los estudiantes era interesante ver que había muchas similitudes, sobre todo saber que la gran mayoría estaba ahí porque fue su última opción y que todos llegaron al ISIA recomendados por amigos o conocidos. Durante la presentación, los estudiantes fueron compartiendo sus experiencias, y también hacían comentarios sobre lo que yo relataba. No hubo muchos cambios a lo expuesto, pero sí profundizaron en algunas de las ideas que presenté.

A partir de estas discusiones que se generaron con los estudiantes, procedimos a la parte más creativa del foro. Como se explicitó en la Ruta metodológica, durante el foro de diálogo y devolución de hallazgos, se incluyó una actividad que recuperaba lo discutido y reflexionado grupalmente, plasmándolo en un dibujo que retratara la trayectoria escolar, con los momentos que los integrantes de la terna consideraran más relevantes. Se obtuvieron cinco dibujos, todos con distintos diseños, pero que reconocían momentos en común. En grupos de tres, discutieron y seleccionaron lo que fue más relevante en sus experiencias y vivencias durante su trayectoria universitaria, que posteriormente representaron en un dibujo. Una vez terminados sus dibujos, los compartieron con sus compañeros, para descubrir que, aunque las representaciones fueron todas diferentes, tenían muchos puntos en común. De la mayoría de las presentaciones se destacó “la ruptura” como la llaman ellos, o el cambio de paradigmas que vivieron al ingresar al ISIA, y cómo esto los volvió más críticos con su educación y sus aspiraciones futuras. Luego presento cada dibujo con la explicación que los estudiantes dieron durante el foro, así como notas más que añaden observaciones y con las que resalto momentos en común con otras representaciones. Al igual que las representaciones de los estudiantes del ICE-UABJO, estas también aparecerán en páginas distintas.

4.2.3.1. El caracol.

Imagen 47

El caracol



Fuente: Equipo 1 de estudiantes del ISIA.

Nosotros hicimos un caracol. Todo lo que está en el espiral es el transcurso del tiempo, y empieza del centro hacia afuera. La primera actividad que tuvimos fue la semana de inducción, donde nosotros nos conocimos. Entonces no sabíamos quién pertenecía a qué licenciatura, y tampoco nos conocíamos. De ahí siguió la semana de integración, ahí me parece que se hicieron dinámicas entre toda la institución. De ahí, tuvimos intensivos y fue donde supimos qué era un intensivo, que anteriormente duraban tres días, me parece. Luego tuvimos la semana comunitaria, que fue donde hicimos las camas de doble excavación y después de eso me parece que se salieron varios compañeros. De ahí, bueno, tuvimos el aniversario y para muchos de nosotros fue la primera vez, luego vino el Festival del agua, igual, el Día de la tierra y nos tocó hacer limpieza, me parece, en toda la comunidad. Conocimos las asambleas, aunque, bueno, nosotros también venimos de pueblos entonces ya sabíamos que eran las asambleas, y luego los tequios, y la fiesta comunitaria. Antes nos tocaba ir a recoger la basura, como comisión del ISIA, los talleres y los diplomados igual, en los que participábamos. Luego también hay cosas de las materias, como la de Agroecología. Los deportes, antes había deportes y ya lo que estamos ahorita haciendo que son los proyectos, el SeTi, y la graduación. [1FDIS_E1_23MAY2022]

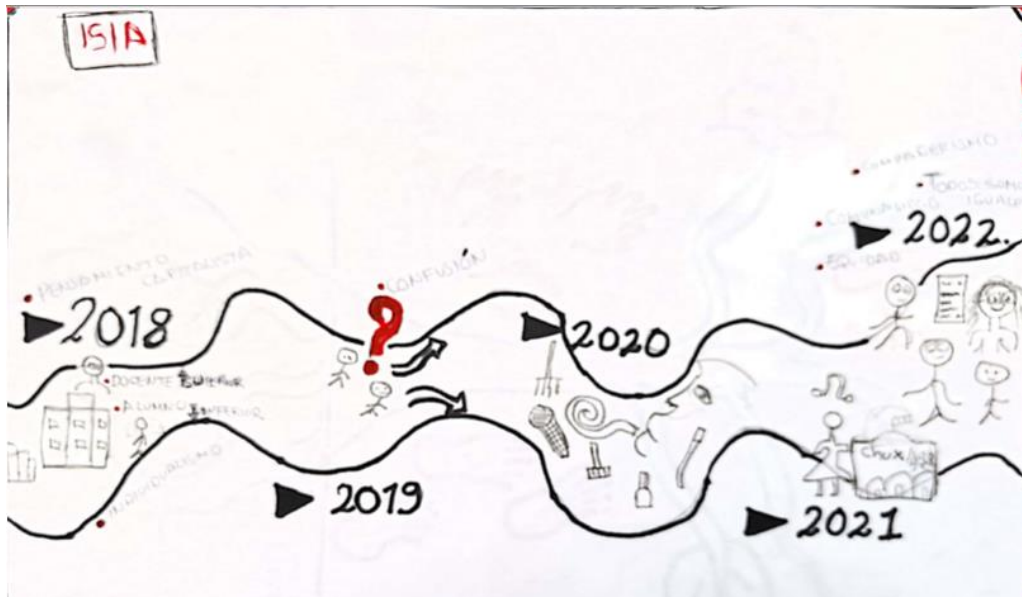
El caracol rescata en un espiral los momentos más importantes de la trayectoria, inicia en el centro del caparazón, con la semana de inducción. Los estudiantes relataron que los cursos intensivos, además de ser una novedad, también les resultaron cansados y que poco a poco se fueron adaptando a eso y otras actividades como el tequio. Al final de su carrera, rescatan

las actividades deportivas en las que participaron durante el torneo, la creación de proyectos y el Seminario de Titulación, un reto para la mayoría, y la graduación, organizada entonces. Señalaron que la forma del caracol no fue intencionada, pero ya que habían terminado el espiral, decidieron convertirlo en un animal, que al igual que ellos, “avanza lento, pero seguro”.

4.2.3.2. El camino de la confusión.

Imagen 48

El camino de la confusión



Fuente: Equipo 2 de estudiantes del ISIA.

Nosotras igual dibujamos un caminito en el que representamos cada año que hemos estado. En el 2018, las dos coincidimos en que veníamos con conocimientos capitalistas, creo que todos entramos así, siempre con la creencia de que el docente es superior, y que con los alumnos hay una diferencia. También con esa mentalidad del individualismo, de que yo lo puedo hacer por mí, sola o siempre queriendo hacer las cosas sola. Ya en el siguiente ciclo, coincidimos en que había como que, esa confusión, de que todos nosotros teníamos pensado cómo llegamos y luego ya estar acá y ver cómo todo puede ser diferente. Ya para el siguiente año, el 2020, ya nos íbamos adaptando a ese modelo de tequio, como que ya empezamos a tomar el sentido de estar ahí, conviviendo con todos, haciendo tequio, la importancia de la cultura y de la lengua, que antes no le tomábamos mucha importancia. En el 2021 ya estábamos con esa idea de regresar a nuestros municipios, de ayudar a nuestros municipios, de hacerlo por la comunidad, por nosotras y por la comunidad. En el 2022, ya estamos cerrando y ahí hay docentes, que están igual que todos, ya vemos que debe de haber ese compañerismo, la comunalidad y la equidad. [1FDIS_E2_23MAY2022]

Este dibujo, elaborado por estudiantes mujeres, quienes destacan, sobre todo, momentos de confusión. A pesar de haber llegado a la universidad con un pensamiento capitalista e individualista, y con jerarquías instauradas entre ellas y los docentes, a través de las

enseñanzas recibidas en la institución enfrentaron un proceso de confusión (2019) en el que se cuestionaron ellas mismas, su educación y sus formas de vida y pensamiento. Avanzando en la trayectoria, y hacia el tercer año, ya habían integrado en sus vidas y sus pensamientos la importancia de la comunidad, la cultura y el trabajo común. Con esa solidez en sus pensamientos, regresaron a sus comunidades con el proyecto de Seminario de Titulación que tenía como propósito contribuir o ayudar a resolver algún problema, para lo cual hubo que dialogar con las personas y las autoridades, habilidad que también desarrollaron dentro de la institución. Finalmente, manifiestan sentir que egresan con valores comunitarios fortalecidos, y la convicción de que todos valemos lo mismo y que nadie es superior a nadie.

4.2.3.3. Somos un árbol.

Imagen 49

El árbol



Fuente: Equipo 3 de estudiantes del ISIA.

Dibujamos un árbol, en donde está sembrado dice comienzo. Bueno, el comienzo empieza en la semilla, pero esta semilla no empezó acá, sino ya lo traíamos de fuera de la institución, de la comunidad y de la casa, como las raíces. Las huellas de las manitas y los piecitos, son el proceso de los aprendizajes. Y, esta parte, de la flor es la primera etapa, el primer año, donde todo empieza a brotar. El segundo año, la segunda etapa es donde ya empezamos a relacionarnos también con los compañeros, a adaptarnos y a tener comunicación con las personas de la comunidad; es donde ya tenemos un poco más de noción de con quién sí podemos compartir y convivir. En el tercer año pusimos un librito, que representa que ya hemos aprendido más de los conocimientos teóricos. El símbolo del infinito representa que seguiremos construyendo conocimientos. [1FDIS_E3_23MAY2022]

Este dibujo tiene la particularidad de reconocer, antes que todo, sus raíces familiares y comunitarias. Los estudiantes reconocieron tener antecedentes, a partir de lo cual surge algo

nuevo, que se representa con un árbol. Relataron que la planta floreció a partir de las huellas que dejaron otros, haciendo referencia a sus compañeros y docentes; los aprendizajes y las relaciones que acumularon a lo largo de esta trayectoria, que aportaron para que la planta comenzara a crecer hasta convertirse en un árbol. El símbolo del infinito que colocaron arriba simboliza el constante aprendizaje, pues la etapa universitaria no supone un fin como tal, sino una etapa más, teniendo en cuenta que nunca se termina de aprender.

4.2.3.4. El reloj de arena.

Imagen 50

El reloj de arena



Fuente: Equipo 4 de estudiantes del ISIA.

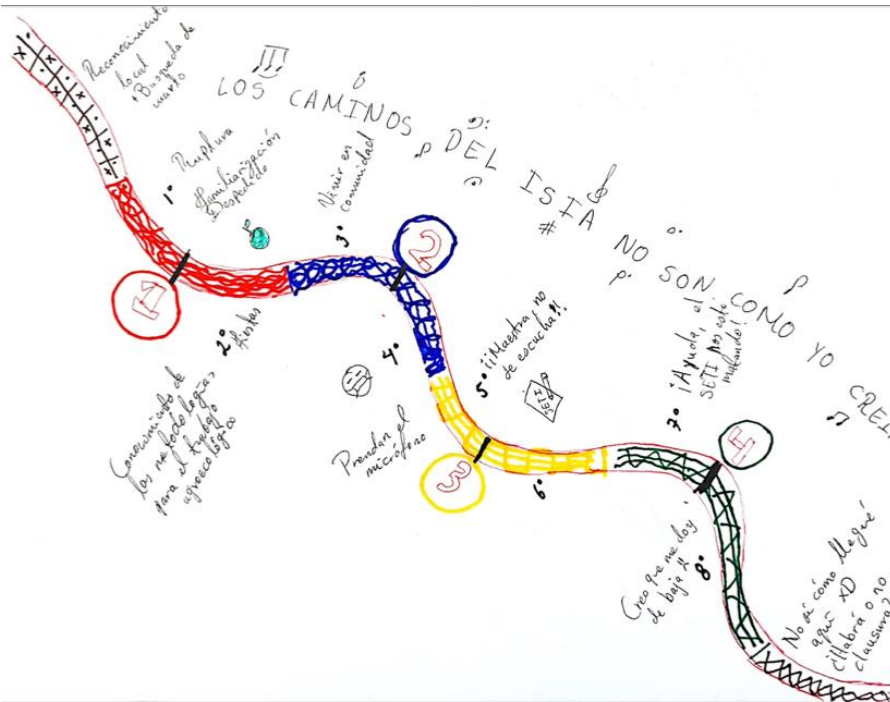
Nosotras quisimos representar nuestra trayectoria aquí en el ISIA con un reloj de arena porque todo lo que está pasando, en realidad se queda dentro de nosotras, aunque pase el tiempo ahí está. Entonces, en lugar de arena, colocamos objetos o dibujitos que representaban el paso del tiempo. Hasta abajo, está el momento en el que nosotras llegamos aquí y conocimos otros lugares, fuimos conociendo a nuevas personas, relacionándonos con la comunidad y también el balón, como símbolo de las convivencias que se realizaban en la institución. Eso representa nuestro primer año. Luego, ya como tal estábamos viendo otras actividades, como el trabajo en el campo, por eso la palita. También tratamos de incluir dibujos de cosas que aprendimos en todas nuestras licenciaturas una gráfica por Administración, el símbolo de la lengua por Educación, una claqueta por Comunicación, libros porque también estábamos leyendo mucha teoría. Después vino lo de la pandemia, el símbolo de Zoom porque todas las clases eran ahí. Y bueno, ya en nuestro último año está medio confuso, pero pusimos el SeTi, porque es lo que más nos quita el sueño. Hay una hoja de un árbol cayendo que representa el término de una etapa en la vida, y al final la graduación, con el birrete, aunque no está muy claro qué va a pasar. [1FDIS_E4_23MAY2022]

La arena que contiene este reloj representa metafóricamente los conocimientos y experiencias que estas estudiantes fueron adquiriendo año con año, entre los que rescatan la importancia de las lenguas indígenas, el tequio, y los conocimientos teóricos relacionados con sus licenciaturas. Rescatan también la relevancia de la educación virtual durante la pandemia, así como algunas dificultades que encontraron en el camino. Todo esto permanecerá dentro de ellas, sin importar el constante transcurrir del tiempo.

4.2.3.5. Los caminos del ISIA.

Imagen 51

Los caminos del ISIA



Fuente: Equipo 5 de estudiantes del ISIA.

Es un caminito, lo dividimos en colores. El color rojo es el año uno, el azul es el año dos, y cada uno de ellos lo dividimos en dos partes, porque cada año está compuesto de dos semestres. Antes de llegar al primer año, pusimos esta parte del camino que es como el reconocimiento local. Cuando venimos a buscar cuarto, pagar la inscripción y toda esa parte, porque luego no se sabe dónde estás, dónde está el ISIA y todo eso. Como el conocimiento local y también la interacción con la escuela, previo al ingreso al primer semestre. El primer año lo dividimos en dos semestres. Fue la ruptura, llegamos acá y nos despedimos de mamá y papá y *¿ahora qué hago?* Luego viene la familiarización, empezamos a conocernos entre todos, a hacer reuniones, y pues posteriormente viene una despedida, de aquellos compañeros que no continuaron ya con nosotros. En segundo semestre ya viene lo que son las fiestas, la fiesta patronal, que fue la primera que nos tocó. El limonar, porque fue como el primero o el segundo semestre que empezamos a sembrar el limonar, que luego nos lo quitaron. Conocimiento de agroecología, cuando empezamos a hacer tequío en el rancho. Nos pusieron a hacer camas biointensivas de doble excavación. Luego, vivir en comunidad, iniciando el tercer semestre, cuando ya más o menos vas conociendo. Ya habíamos estado en la fiesta, ya conocíamos el pueblo, ya habíamos ido al cerro. También, en cuarto semestre, en marzo, cuando nos vamos por la pandemia, de marzo a septiembre. Y ya, en quinto semestre, pusimos *¡la maestra, no se escucha, prenda su micrófono!* El seis, el SeTi, pidiendo auxilio porque ya, *¡el SeTi me está matando!* Y por eso en octavo pusimos, yo creo que ya mejor me doy de baja y *¿cómo llegamos*

acá? ¿cómo pasamos de esto a esto? Y la incertidumbre de saber si habrá graduación. Suena raro, pero es interesante como esos cuatro años los puedes imaginar así, y que no hayamos sentido que pasaron tan rápido. [1FDIS_E5_23MAY2022]

Este dibujo fue realizado por tres estudiantes varones, quienes, apelando a su lado cómico, vieron su trayectoria como una canción. Ellos reconocen una etapa previa al inicio de la universidad, que hace referencia a las primeras visitas a la comunidad para tramitar fichas y buscar cuartos para rentar. Una vez en la escuela, representan en rojo el periodo de ruptura de paradigmas, o confusión, como lo identificaron las otras estudiantes; de igual forma señalan que existe una familiarización con el contexto y una despedida de quienes deciden no continuar. Reconocen también la primera fiesta de Jaltepec que les toca vivir, y cómo a partir de ello, regresan el segundo año con ganas de seguir viviendo en comunidad, conociendo todas sus implicaciones. En cuarto semestre representan el inicio de la pandemia con un emoji, y la educación virtual con las frases “Prendan el micrófono” y “¡Maestra, no se escucha!”. Finalmente, retratan la complejidad del trabajo de titulación, a causa del cual muchos consideraran darse de baja; así como la incertidumbre de saber si tendrían o no evento de clausura, pues comenzaron a organizarse con muy poco tiempo de anticipación.

A continuación, presento a cada uno de los colaboradores primarios, con textos de su autoría y acompañados de una fotografía y un biograma que recupera momentos claves en la trayectoria universitaria de cada uno.

4.2.4. Colaboradores

Las personas que participaron en la investigación, así como todos aquellos con quienes conviví durante los meses que estuve en el ISIA y en Jaltepec, además de colaborar con el

proyecto, fueron mis maestros y maestras. De las y los estudiantes recordé mis años de universitarios, sus vivencias y relatos reavivaron mis recuerdos, aprendí de sus experiencias y conocimientos en distintas áreas y sobre las actividades productivas que realizan; también aprendí e intercambié pensamientos, sentires y deseos. A continuación, presento textos de la autoría de los estudiantes y sus fotografías⁷⁷, con la intención de que los lectores los conozcan, como ellos quieren presentarse y con los aspectos que consideran más relevantes sobre sí mismos, luego se presenta el biograma que recupera su transitar por la universidad.

4.2.4.1. Goqui Xu.

Imagen 52
Goqui Xu



Fuente: Goqui Xu

⁷⁷ Los textos y las imágenes se obtuvieron mediante el uso de la fotovoz como estrategia de recolección de datos, como se explicita en la Ruta metodológica, capítulo 3.

¡Hola! Mi nombre es Goqui Xu, soy originario de la ciudad ferrocarrilera de Matías Romero, perteneciente al Istmo de Tehuantepec. Tengo 22 años. Perteneczo a la cultura zapoteca. Actualmente me encuentro estudiando en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en la licenciatura de Educación Intercultural.

En la comunidad de Jaltepec soy músico de la banda “Alma de Candayoc” y “La Flor de la Ascensión del Señor”. Actualmente me desempeño como flautista y saxofonista respectivamente; sin embargo, toco otros instrumentos además de ellos.

Me dedico también al bordado, como se hace en mi región, con ganchillo. Además, también soy danzante, me encanta bailar, también me gusta cocinar. Fui docente en el ISIA, dando clases de matemáticas y de lengua zapoteca. [FV_GoquiXu]

Biograma 6

La trayectoria universitaria de Goqui Xu

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
<p>¡Me voy a la universidad!</p> <p>Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me oriento? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?</p>	<p>Cuando iba a ingresar al ISIA, no sabía si iba a estudiar o a tomarme un año sabático, ya que mi mamá necesitaba una operación de columna. Dejé pasar el tiempo, y luego un tío me habló del ISIA y me animé a entrar.</p>	<p>Pienso que lo más importante fue que a pesar de que no había recursos, mi mamá me insistió, y con ayuda de mi familia pude entrar al ISIA, donde ya he concluido mis estudios.</p>	<p>Me sentí bien, y triste a la vez, porque dejaba a mi mamá en un momento muy importante de su salud y para ella; sin embargo, disfruté la universidad.</p>	<p>Pienso que el evento cambió un poco mi forma de pensar acerca de lo que yo quería, porque quería estudiar medicina, pero en el ISIA elegí Educación Intercultural.</p>
<p>La ficha, el examen y la inscripción</p> <p>Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/acompañó? ¿Encontré dificultades?</p>	<p>Cuando supe que mi mamá tenía necesidad de esa operación ni me preocupé en buscar ficha, porque me había hecho de la idea que ese año no se iba a poder, ya que la ficha y los exámenes implican gastos elevados.</p>	<p>Lo más importante en ese tiempo fue el apoyo de mis tíos y de los amigos de la familia, ya que se mostraron solidarios con la operación, y así yo pude irme al ISIA tranquilo.</p>	<p>Sentí tranquilidad cuando vi que varios vecinos, amigos de la familia y familiares se mostraron solidarios con el problema de mi mamá, lo cual me tranquilizó para poder tomar la decisión de irme a estudiar.</p>	<p>El apoyo brindado hizo que la decisión de estudiar fuese más sencilla, ya que tenía gente que, por un lado, apoyaba a mi mamá con sus gastos, y por la otra gente que me iba a apoyar a mí.</p>
<p>La mudanza</p> <p>¡Sí quedé! Así fue el proceso de</p>	<p>Fue un domingo 26 de agosto cuando me fui a Jaltepec, las clases ya tenían más o menos un mes que</p>	<p>En la mudanza de ese mismo domingo, me acompañaron mi tío, que me había comentado acerca</p>	<p>Me sentí seguro porque me acompañaban dos personas que quería mucho, así como mi mamá</p>	<p>Pienso que, irme tan rápido, fue algo que me hizo tomar decisiones también un poco abruptas, que</p>

<p>instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?</p>	<p>habían empezado y pues tocaba ponerse al corriente.</p>	<p>del ISIA, que tenía carro y me llevó, y también una amiga que tenía rato de no ver y que casualmente era también muy amiga de mi tío.</p>	<p>que había alistado todo con calma y con mucho amor el día anterior.</p>	<p>luego me fueron de utilidad para aprender a vivir solo.</p>
<p>Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es lo que me pareció la escuela.</p>	<p>Recuerdo que al día siguiente tenía intensivo, llegando y directo a lo que iba. Había llegado a donde rentaba por un conocido del ISIA que me dijo que una vecina mía iba a tomar el mismo intensivo y que para ir a la escuela sólo la siguiera, cosa que hice.</p>	<p>Lo más importante para mí fue adaptarme al nuevo ambiente y a la nueva forma de vivir que estaba iniciando.</p>	<p>Me sentí capaz de lograr lo que me proponía, ya que tenía seguridad en mí y sobre todo porque confiaba y confiaban en mí.</p>	<p>Fue complaciente el poder empezar a estudiar algo que, aunque no quería de primera mano, me terminara gustando.</p>
<p>¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.</p>	<p>Prácticamente no era lo que esperaba, porque yo quería estudiar otra cosa; sin embargo, era lo que había y pues tocó acostumbrarse, y me terminó gustando.</p>	<p>Me empecé a conocer con unos maestros, con los que empecé a hacer lazos de amistad, que pienso fueron útiles para afianzar un poco más mi estancia en el ISIA.</p>	<p>Me sentí bien porque conocí un nuevo lugar y porque conocí a gente nueva con la cual empecé a convivir y que me hizo darme cuenta de algunas cosas.</p>	<p>Había aspectos personales en mí que debía cambiar para poder adaptarme al cambio que se estaba presentando, como algunas actitudes hacia los otros.</p>
<p>La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más difíciles que encontré a lo largo de este proceso.</p>	<p>De vez en cuando me entraba la nostalgia y el querer regresar rotundamente a casa, sin embargo, no podía porque ya me había fijado una meta que tenía que cumplir, no solo con mi familia, sino conmigo mismo.</p>	<p>Lo que me sirvió mucho es que me hice amigo de mucha gente en el ISIA y en la comunidad, cosa que siempre me mantenía ocupado para no estar pensando en salirme o algo así.</p>	<p>Me sentí bien, porque pienso que me adapté demasiado rápido a mi nuevo entorno, tanto escolar como social (en la comunidad).</p>	<p>Me llevó a tomar decisiones sobre ocuparme, si algo no me distrae me aburro con facilidad, así que busqué formas de socializar y de distraerme o esparcirme para no estar pensando en la familia ni en la escuela, para desestresarme un poco.</p>
<p>A punto de ser profesionalista</p>	<p>Sigo pensando en qué me gustaría hacer saliendo de la uni, porque no es algo que tuviera muy claro para mí.</p>	<p>Lo más importante es que tengo a mi familia que siempre me ha apoyado, especialmente mi</p>	<p>Me siento algo nervioso porque, aunque sabía que podía terminar debido a mis capacidades,</p>	<p>Comencé a trabajar un poco para ir solventando algunos gastos personales, ya que</p>

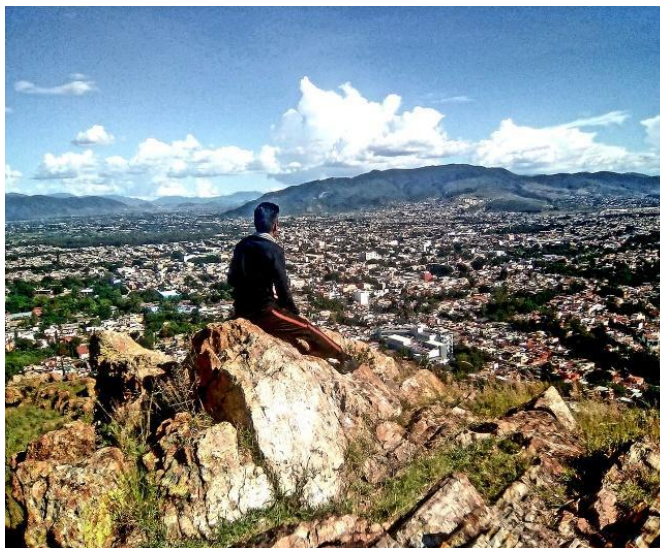
Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?	Pienso que, como soy muy adaptable a diversas situaciones, donde pueda entrar sería bueno para mí y sin problemas.	mamá y mi hermana, porque ellas me motivan a salir adelante.	nunca pensé que el tiempo se fuera tan rápido como para ya estar en este punto.	también mi hermana ha empezado su vida universitaria.
<p>Recordando lo más bonito de todo este proceso</p> <p>Esto es lo que más atesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)</p>	Dentro de las cosas más bonitas que me pasaron fue conocer a dos personas que en lo personal quiero mucho, Edín y Roberto, compañeros que se volvieron como hermanos para mí.	Dentro del ISIA tuve muchas experiencias bonitas, pero creo que también bailar para el ISIA fue especial, y que lo hayan disfrutado.	Ha habido un sinfín de momentos que me gustaría mencionar pero que no acabaría nunca, sin embargo, lo poco que he dicho creo que basta para ello.	Todos esos momentos que me han gustado en el ISIA pienso que han motivado más y más a quedarme y concluir mis estudios.

Fuente: Goqui Xu.

4.2.4.2. Anatu.

Imagen 53

Anatu



Fuente: Anatu

Hola mi nombre es Anatu, tengo 22 años, y soy originario de Santa María Totolapilla, en el Istmo de Tehuantepec. Pertenezco a una cultura zapoteca, me gusta jugar baloncesto, me gusta cantar, amo bailar, me gusta la música y más que nada me gusta

practicar la medicina tradicional. Hago sanación, y sé sobar (dar masajes). Me gusta mucho estar en una comunidad.

Por otra parte, me gusta hablar y creo en las creencias, conocimientos, saberes comunitarios, fiesta, calendas, el trueque, el saber compartir lo que sabemos, el currarnos con plantas, el saber escuchar, el reír, el convivir, tequio, la lengua, entre otras, y convivir con las culturas que existen alrededor del mundo.

Esta foto la tomó una compañera, en una visita que hicimos al CIESAS, en Oaxaca. La vista es de la ciudad, desde el Cerro del Crestón. Era temprano, por la mañana, y el paisaje y el clima me generaron mucha paz, por eso pedí que me la tomaran. [FV_Anatu]

Biograma 7

La trayectoria universitaria de Anatu

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
<p>¡Me voy a la universidad!</p> <p>Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me oriento? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?</p>	<p>Estaba confuso en la carrera que quería elegir, quise experimentar la carrera de enfermería, la estudié durante un año y me salí. Todavía quería estudiar. Después estaba decepcionado de mí y decía ¿por qué no estudio de nuevo? Me puse a investigar y me apareció el ISIA, tenía paisanos estudiando en la universidad y me comentaban cómo era. Me comentaban que ahí era una educación en donde tú sabías algo y lo compartías, que</p>	<p>Cuando llegué a Jaltepec me sentía un poco raro porque no conocía a nadie. Me daba miedo salir porque no había tanta luz, después me empecé a vincular con la comunidad porque me gustaba ejercer lo que sabía hacer a través de la música, danza, masajes, sanación ancestral con plantas y los elementos, pero me gustaba esta parte de vinculación a la comunidad, porque así</p>	<p>Al principio, triste y decepcionado de mí mismo. En el ISIA, pues me sentía yo, muy libre en el momento de vestirme, en cómo me desenvolvía con mis demás compañeros, nos compartíamos cosas (conocimientos) porque todos los conocimientos son valiosos. Me gustaba estar en Jaltepec porque valoran tus conocimientos, te aprecian, te quieren, te regalan cosas, nunca me faltó un plato gracias a toda la comunidad.</p>	<p>Cuando empezaba a tomar decisiones, pues pensaba bien las cosas antes de actuar.</p>

	los maestros también aprendían de nosotros, y valoraban nuestros conocimientos.	empiezas a ser tú mismo. Las personas claves en mi institución fueron los maestros, las cocineras, la misma comunidad, mis compañeros, porque cuando ayudas, tienes el apoyo de todos.		
<p>La ficha, el examen y la inscripción Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/accompañó? ¿Encontré dificultades?</p>	<p>Llegué a la comunidad, no conocía absolutamente a nadie. Una señora se acercó a mí y me dijo que, si andaba perdido, le dije que en dónde se encontraba la universidad (ISIA) ella nos acompañó a la universidad. Éramos, en ese entonces, varios estudiantes. Si encontré dificultades porque ni un cuarto nos ofrecieron para dormir jajajajaja. La señora nos dio posada, pero en ese entonces, según, daban cuartos para dormir.</p>	<p>Las personas claves fueron los otros estudiantes del ISIA, y los docentes, que te iban guiando.</p>	<p>Me provocó un poco de molestia, porque en ese tiempo parecía que tenían muy poca organización.</p>	<p>Me llevó a pensar las cosas de otra manera, y a valorar todo lo que tenía.</p>
<p>La mudanza ¿Sí quedé! Así fue el proceso de instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?</p>	<p>No se me hizo muy difícil porque tenía una maleta chica de ropa, y podía cambiarme de cuarto a cada rato.</p>	<p>Las personas claves fueron los alumnos del ISIA y maestros, pero también personas de la misma comunidad.</p>	<p>Me sentía feliz.</p>	<p>Comencé a ver y vivir las cosas de otra manera.</p>
	Había muchos conflictos. Se	Las personas claves, en ese	Felicidad, pero también molestia.	Comencé a relacionarme con

<p>Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es lo que me pareció la escuela.</p>	<p>contradecían en todo, que el comedor, que el rancho que la escuela ya no era intercultural, porque en ese entonces no dejaban ocupar a las chicas faldas cortas. Bueno, en fin, pero en la parte de cómo daban las clases me pareció excelente.</p>	<p>momento fueron las cocineras y los compañeros.</p>		<p>algunas personas, a elegir a mis amistades.</p>
<p>¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.</p>	<p>La escuela sí era lo que esperaba. Lo vuelvo a recalcar, valoraban nuestros conocimientos, los maestros aprendían de nosotros.</p>	<p>Mis amigos y docentes.</p>	<p>Cuando veía que rápido pasaba el tiempo, me sentía triste porque me iba a ir de la universidad, mis amistades se iban a ir, pero me llevaba un poco de ellos.</p>	<p>Empecé a compartir conocimientos, empecé a sentirme parte de la comunidad.</p>
<p>La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más difíciles que encontré a lo largo de este proceso.</p>	<p>Entre las contradicciones de la escuela “intercultural”, no veían bien que las compañeras usaran ropa corta, y tampoco veían bien la situación de los homosexuales, como que te excluían, no con palabras, sino con gestos y algunas acciones. En la comunidad, tampoco me gustaba que me señalaran de “brujo”, por mis actividades de sanación. Me hacían sentir como si fuera una historia de terror jajaja.</p>	<p>Compañeros y personas de la comunidad con quienes convivía, jóvenes y niños con los que jugaba en la cancha.</p>	<p>Me sentía excluido, discriminado, pero al mismo tiempo me daba un poco de risa porque no entendía muy bien por qué me pasaba eso. Me generaba duda saber qué pensaba la gente de mí, o por qué no se querían llevar conmigo.</p>	<p>Es importante conocer bien a las personas, y cuando te acercas y convives, las cosas van cambiando.</p>
	<p>Pienso ayudar a mi comunidad a rescatar la lengua,</p>	<p>Me sentía triste porque ya iba a ser mi último</p>	<p>Tristeza, nostalgia.</p>	<p>Cambió mi manera de pensar, el valor de las cosas, el buscar</p>

<p>A punto de ser profesionalista Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?</p>	<p>plantas medicinales, la cosmovisión las diferentes maneras de sanar, los saberes comunitarios.</p>	<p>año en carrera voy a dejar mis amistades, conocidos.</p>		<p>proteger nuestro territorio y recuperar nuestros conocimientos que tienen nuestras comunidades.</p>
<p>Recordando lo más bonito de todo este proceso Esto es lo que más atesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)</p>	<p>Aprender a cuidar y valorar nuestros conocimientos y a defender nuestros territorios.</p>	<p>Los maestros que aparte de ser nuestros maestros eran nuestros amigos, y que siempre van a estar cuando los necesitemos.</p>	<p>Tristeza y alegría por terminar.</p>	<p>Revalorar mi cultura, mis conocimientos y mi identidad.</p>

Fuente: Anatu

4.2.4.3. Yutzil.

Imagen 54

Yutzil



Fuente: Yutzil

Mi nombre es Yutzil. Me encanta el café. Soy originaria del Sureste, de Los Altos de Chiapas. Amo la vida del campo, y mi pasión son los caballos. Me considero una persona muy sensible, pero con las experiencias de vida que he tenido, me he vuelto una persona fuerte y segura. Soy estudiante de la Universidad Intercultural Ayuuk (ISIA), del 8° semestre de la carrera de Educación Intercultural.

En esta imagen se aprecia el paisaje de la Sierra Oaxaqueña, en la zona Chontal. No recuerdo muy bien los detalles, solo sé que estaba explorando.

[FV_Yutzil]

Biograma 8

La trayectoria universitaria de Yutzil

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
<p>¡Me voy a la universidad!</p> <p>Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me orientó? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?</p>	<p>Supe del ISIA por la cooperativa (Capeltic) y por el <i>Tatik</i>⁷⁸ Óscar. Entré a la Universidad a estudiar Desarrollo Sustentable, porque quería ser Administradora de Rancho, pero al mismo tiempo quería estudiar Veterinaria y Pedagogía. Decidirme por una o por ninguna.</p>	<p>La motivación por parte de mí familia.</p>	<p>Fue complicado, por la distancia, el contexto, los gastos, lejos de casa, ¡sin familia!</p>	<p>Fue un gran proceso, al principio, me llevó tiempo aceptar las cosas, aprender a ser responsable de mí misma, a estudiar y analizar mis emociones.</p>
<p>La ficha, el examen y la inscripción</p> <p>Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/accompañó? ¿Encontré dificultades?</p>	<p>Todo el proceso se llevó a cabo en línea.</p>	<p>Mi padre siempre estuvo presente durante el proceso, desde la inscripción hasta la obtención de la ficha, con todos los gastos.</p>	<p>La emoción de una nueva vida, de una primera y nueva experiencia.</p>	<p>Hubo un choque de emociones: Alegría, pero también tristeza.</p>
<p>La mudanza</p>	<p>Viajé a Oaxaca con la ayuda de mi familia. Llegamos a Jaltepec sin conocer a nadie</p>	<p>Salir de mí zona de confort, conocer bien</p>	<p>Alegría por conocer nuevas personas, pero al mismo tiempo el miedo y la</p>	<p>Empezar a convivir más con personas de la comunidad</p>

⁷⁸ *Tatic, Tatik o j'tatik* es una palabra tzotzil que significa “padre”, y es comúnmente empleada para referirse a los sacerdotes católicos.

<p>¡Sí quedé! Así fue el proceso de instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?</p>	<p>más que mis primos, con quiénes viví unos meses. Fue difícil adaptarme a ellos, porque no solía convivir, mucho menos compartir espacio con alguien más.</p>	<p>el lugar y tratar bien a las personas.</p>	<p>inseguridad estuvieron presentes, porque tienen una cultura bastante interesante, pero diferente a la mía.</p>	<p>(personas mayores), aprender de ellos, amo convivir con gente adulta, escuchar sus senti- piensares.</p>
<p>Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es lo que me pareció la escuela.</p>	<p>Tenía al ISIA en otro concepto. Lo imaginé así como pasa en televisión, desde la infraestructura hasta los contenidos, el contexto, de manera general, pero cuando llegué a la institución quería echarme para atrás, pero ya no era posible, así que me di la oportunidad de entrar a estudiar y conocer más sobre la Universidad.</p>	<p>Conocer a mi nueva familia, compañeros y compañeras, a mis maestros y maestras (Externos e internos), así como otros Jesuitas.</p>	<p>Mi primer día fue de nerviosismo y de mucha curiosidad. Quería saber de mis nuevxs compañerxs, saber si había otro Chiapenech! U otro foránex por ahí.</p>	<p>Tuve mayor seguridad, me sirvieron los diálogos y la convivencia con nuevos Jesuitas y otras personas.</p>
<p>¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.</p>	<p>Mi primer semestre en ISIA, estuve a punto de renunciar, salir de Jaltepec y regresarme a casa. ¡Típico de foráneos! Pero no, seguí hasta terminar mis cuatro años, pero cambié de carrera, Educación Intercultural.</p>	<p>La motivación de mis seres queridos (familia, maestrxs, y del Tatik Óscar y otrxs).</p>	<p>Sentía que ya no podía más; estar lejos de casa, decía que no iba a terminar mi carrera, porque no lograba lidiar con mis sentimientos y emociones. Lo único que quería era ver y abrazar a mi familia.</p>	<p>Me reconfortó la ayuda que recibí por parte de docentes y colaboradores del ISIA tanto internos como externos. Así como compañerxs y personas de Jaltepec.</p>
<p>La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más difíciles que encontré a lo largo de este proceso.</p>	<p>En primer lugar, el contexto, me costó mucho adaptarme a mis compañerxs en general, vivir otra cultura, aunque no era novedad, pero siempre hay detalles. Otra cosa era que no lograba controlar mis emociones.</p>	<p>Intentar y seguir conviviendo con todos, seguir construyendo mi aprendizaje y a ser buena persona ayudando a otrxs.</p>	<p>Pero seguía la inseguridad y con pensamientos negativos. Costaba mucho confiar en las personas.</p>	<p>Después de un tiempo, empecé a conocer compañeras que pasaron a ser buenas amigas, ¡hasta hoy!, que me inspiraron a seguir adelante, aparte de mi familia.</p>
<p>A punto de ser profesionista Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer</p>	<p>Después de un largo proceso, lleno de grandes aprendizajes, vivencias, compartencias con personas maravillosxs,</p>	<p>Empecé a confiar en mí misma y aceptame tal como soy, aceptar ayuda de otrxs, sobre</p>	<p>Generé confianza en mí misma y confianza y amistad con otrxs. Aún con miedo, pero después descubrí que es bueno tenerle miedo a las</p>	<p>Salía de mí mundo, conociendo y más que nada abriéndome a nuevas experiencias positivas que me</p>

ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?	tengo metas que cumplir y sueños a alcanzar.	todo aceptar mi proceso como humano y a convivir más con personas super interesantes y a evitar muchas cosas.	cosas buenas y nuevas.	ayudaron en cuanto a mi crecimiento personal, emocional e intelectual.
Recordando lo más bonito de todo este proceso Esto es lo que más atesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)	Aceptar mi proceso, agradecer a la vida por los grandes aprendizajes, lecciones que me ayudaron a seguir adelante y a seguir luchando hasta el día de hoy. Gracias a esas experiencias soy lo que soy ahora, una persona positiva que lucha día a día para alcanzar sus objetivos y metas.	Agradezco a Dios, a la vida, a mi familia y a las personas que están presentes en mi caminar.	Me siento más tranquila, sigo luchando con mis emociones, aprendiendo a aceptar el proceso, aceptar las cosas que son necesarias.	Seguir aprendiendo, equivocarme y volver a empezar si es necesario. Seguir preparándome como buena persona con respeto, humildad y carácter.

Fuente: Yutzil.

4.2.4.4. Moli.

Imagen 55

Moli



Fuente: Moli.

¡Hola! Yo me llamo Moli, soy originaria de Chuxnabán. Pertenezco a la cultura mixe y soy hablante de la lengua. Actualmente me encuentro cursando el último semestre de la carrera en Educación Intercultural en el ISIA.

Me gusta practicar deporte, principalmente el básquetbol; me gusta compartir tiempo con las personas que admiro y quiero. Soy una chica ayuuk que tiene sueños y metas por cumplir, que se esmera y trabaja para llegar a ellos. [FV_Moli]

Biograma 9

La trayectoria universitaria de Moli

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
<p>¡Me voy a la universidad!</p> <p>Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me orientó? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?</p>	Ya había presentado examen en otra universidad, sin embargo, no aprobé, por lo que mi amiga me recomendó el ISIA, y se me hizo fácil inscribirme, ya que contaba con la carrera que buscaba.	Mi amiga fue una de las personas que me orientó para dar con la universidad, y también mis padres y hermana, que estuvieron ahí para apoyarme en mi decisión y motivarme en todo momento.	Me sentí emocionada por empezar una nueva etapa y por darle seguimiento a mi objetivo, que era el de estudiar una carrera profesional, ya que, por motivos personales y familiares, lo había suspendido por unos años, y el retomarlo me dio una alegría/ motivación y una visión por la cual luchar y darlo todo durante las sesiones.	Al comenzar con la carrera, tenía claro que quería terminarla, es decir, graduarme. Por lo que tuve que tomar decisiones, como estar fuera de casa, e ir conociendo a otras personas que de cierto modo me aportaron conocimiento, experiencia y aprendizaje, situaciones que me ayudaron a ser mejor persona. El hecho de entrar a la carrera me obligó a ser más responsable y un tanto independiente, a ser perseverante en cada cosa o trabajo de escuela que realizaba.
	Mi amiga me ayudó a sacar mi ficha ya que ella se encontraba estudiando ahí, y	Diría que fue mi amiga que me ayudó en el proceso para sacar la ficha.	Me sentí tranquila, ya que sentí que prácticamente ya estaba dentro de la universidad y solo	Gané confianza, porque la dificultad que pensé tener era que no me iban a

<p>La ficha, el examen y la inscripción Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/accompañó? ¿Encontré dificultades?</p>	<p>le comentó al coordinador sobre mi interés por entrar a la universidad. De la inscripción me encargué yo misma, una vez que llegué a la universidad.</p>	<p>Pienso que también la misma universidad facilitó el trámite, lo digo porque ya había cerrado la convocatoria para sacar la ficha.</p>	<p>era cuestión de presentarme a hacer los trámites correspondientes.</p>	<p>aceptar en la uni, ya que estaba cerrada la convocatoria.</p>
<p>La mudanza ¡Sí quedé! Así fue el proceso de instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?</p>	<p>Al llegar a la comunidad ya tenía asegurado un lugar donde rentar, porque donde rentaba mi amiga había un cuarto desocupado, por lo que se me hizo más práctico rentar cerca de ella.</p>	<p>Considero que lo más importante era encontrar un cuarto donde rentar, ya que este era un pueblo nuevo para mí, y no conocía a nadie, pero afortunadamente contaba con el apoyo de mi amiga.</p>	<p>Me sentí segura, confiada al llegar a la localidad.</p>	<p>Gané seguridad, y bueno, aprendí a escoger a mis amigos. Pienso que las amistades son buenas, siempre y cuando nos apoyemos mutuamente.</p>
<p>Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es lo que me pareció la escuela.</p>	<p>El curso de inducción me ayudó a elegir personas con quienes convivir. La escuela era chica por lo que me permitía conocer e interactuar con casi todos.</p>	<p>Empecé a interactuar más con mis compañeros de generación, posteriormente con los de mi licenciatura que fue con los que más experiencias viví.</p>	<p>Me sentí contenta al conocer y tratar a nuevas personas.</p>	
<p>¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.</p>	<p>Hubo un momento durante la carrera en que sí pensé en desertar, por algunos padecimientos.</p>	<p>Mi familia y amigos estuvieron presentes y mis ganas de salir adelante me motivaron para seguir en la escuela y echarle ganas, a pesar de las adversidades.</p>	<p>Me sentía desanimada e, incluso, llegó un momento en donde no le encontraba sentido en seguir estudiando. Me sentía decaída, siempre cansada.</p>	<p>Aprendí que hay veces en que, cuando te fijas una meta u objetivo surgen cosas o problemas, adversidades, que tratan de estropear tus planes o sueños, pero no hay que dejarse vencer y sobre todo hay que ponerle atención a nuestro cuerpo.</p>
<p>La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más</p>	<p>Tuve problemas familiares, enfermedades, entre otros.</p>	<p>La pérdida de un familiar fue uno de los momentos más difíciles en mi vida y me afectó</p>	<p>Me sentía mal, triste, ya que eran situaciones que tenían que ver directamente con</p>	<p>Aprendí a tomar fuerza, recuperar mis estudios y continuar, a pesar</p>

<p>difíciles que encontré a lo largo de este proceso.</p>		<p>emocionalmente, y también en algunas materias.</p>	<p>mi familia y mi persona.</p>	<p>de los malos momentos.</p>
<p>A punto de ser profesionalista Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?</p>	<p>Una de las satisfacciones en mi vida es, o fue, terminar la licenciatura, y, para poder conseguir mi título, seguir con mis prácticas profesionales, que serán también, mi primera experiencia laboral.</p>	<p>Mis padres y familia fueron también mi motivación para culminar mi carrera.</p>	<p>Puedo decir que estoy satisfecha por cumplir mi objetivo, que es haber terminado mi carrera.</p>	<p>Soy una persona preparada y dispuesta a seguir aprendiendo y mejorando en todo momento para desempeñarme lo mejor posible como docente.</p>
<p>Recordando lo más bonito de todo este proceso Esto es lo que más atesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)</p>	<p>Los momentos más agradables, y que guardo, son los que pasé con mis amigos, las pláticas y risas que tuve con ellos, pláticas con algunos docentes, en especial a mis verdaderos amigos, que estuvieron conmigo en situaciones difíciles, y que me aconsejaron y apoyaron.</p>	<p>El escoger bien a mis pocas amistades, me sirvió para tener bellos momentos y recuerdos agradables.</p>	<p>Fueron momentos de mucha alegría.</p>	<p>Aprendí que hay muchas personas que me aprecian, y que, si puedo contar con su apoyo, todo se siente mejor.</p>

Fuente: Moli.

4.2.4.5. Yara.

Imagen 56*Yara*

Fuente: Yara

¡Hola! mi nombre es Yara, provengo de una comunidad llamada San Mateo del Mar, ubicada en el Istmo de Tehuantepec dentro del estado de Oaxaca. Mi familia está conformada por mi madre y cinco hijos, siendo yo la penúltima de ellos. Pensaría yo que la familia marca pautas que nos definen para la vida, los valores que se nos inculcan desde pequeños, que resultan muy importantes para ser quienes somos ahora.

Provenir de una familia con una marcada carencia económica y con un padre ausente, me ha ayudado a formar el carácter para afrontar mis debilidades, la fuerza para luchar por lo que quiero y la valentía para ayudar a los demás; es esto último lo que me ha impulsado a estudiar Educación, ya que, ¿qué otra profesión te da la posibilidad de aportar un verdadero cambio de perspectiva desde la formación?

Pienso que no es bueno juzgar a una persona por su apariencia, ni siquiera por sus actos, porque no somos capaces de saber lo que el otro piensa o siente, es de ahí que surge mi teoría de que la personalidad de una persona no es estática, sino que va cambiando con el tiempo, momento o incluso el día; por eso cuando me preguntan sobre mi personalidad no puedo dar una respuesta clara, ya que ni yo misma lo sé con certeza. No soy una persona con muchos hobbies, siempre he sido pésima para el deporte así que mis tiempos libres los ocupo leyendo algún libro, escuchando música y, cuando me apetece, dibujo. Me gusta mucho leer, es de las actividades que más me gusta hacer. Desde los nueve años comencé a leer por gusto y no por obligación académica. Me parecía tan emocionante conocer la historia de personas y lugares narrados en diferentes acontecimientos con una gran cantidad de detalle que dejan una sensación de estar presente en ese lugar, viviéndolo todo con los personajes, es así que leer ha formado parte de mi vida desde entonces; una actividad en la que me puedo perder por horas e incluso días. Aparte de eso, cuando me llega la inspiración dibujo alguna imagen que me haya llamado la atención, o que tenga algún significado para mí, o simplemente que exprese cómo me siento en ese momento. Estas imágenes involucran personas que reflejan varios sentimientos, desde tristeza hasta alegría, flores (principalmente rosas) y muchas tonalidades entre blanco y negro.

No soy la persona más sociable, ni la más atractiva, ni la más divertida; creo que todas las personas son un poco de cada cosa: eres sociable para alguien, eres atractiva para alguien y eres divertida para alguien. Ninguna persona es igual a otra y esa diferencia es lo que te hace ser tú mismo. Como una persona que ha experimentado en carne propia los prejuicios, estereotipos y el bullying desde una edad temprana, lo mejor que puedo decir hacia mis lectores es: nunca intentes ser quien no eres, crea tu diferencia y vívela con pasión. [FV_Yara]

Biograma 10*La trayectoria universitaria de Yara*

Momento	Descripción	Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave	Sentimientos o sensaciones que provocó	Su repercusión en mi persona o mis decisiones
<p>¡Me voy a la universidad!</p> <p>Terminó la prepa. Así elegí mi carrera, la universidad. ¿Alguien me oriento? ¿Cómo supe de la escuela/carrera?</p>	<p>Al terminar el bachillerato, quería estudiar Literatura, quería ir a Chiapas. Me interesé en una universidad privada, pero no podía acceder por motivos económicos, y porque no tenía dónde quedarme. Me pidieron que eligiera otra carrera, pero en ese momento no quería otra cosa. Entré a CONAFE, y pensé en ahorrar para cumplir mi sueño. Me interesó la educación, y mis posibilidades para estudiar Literatura seguían siendo bajas. Mi hermana, que también estudió en el ISIA, me convenció de venir aquí.</p>	<p>Mi hermana, y los estudiantes que tuve en la experiencia CONAFE.</p>	<p>Tristeza y frustración por no poder estudiar lo que yo quería, pero después emoción por retomar los estudios después de algunos años.</p>	<p>Aprendí que puedo comprometerme, que me gusta terminar lo que empiezo, y que puedo ser dedicada si me lo propongo.</p>
<p>La ficha, el examen y la inscripción</p> <p>Así fue el proceso. ¿Alguien me apoyó/acompañó? ¿Encontré dificultades?</p>	<p>Mi hermana me vino a dejar a Jaltepec, e hicimos el proceso en la universidad.</p>	<p>Mi hermana.</p>	<p>Tristeza y culpa porque dejé a mi mamá sola, ya era la única mujer que vivía con ella, pero también emoción por retomar mi vida y mis estudios.</p>	<p>Continuar siendo independiente.</p>

<p>La mudanza ¡Sí quedé! Así fue el proceso de instalarme para estar cerca de la escuela. ¿Cómo lo hice? ¿Alguien me ayudó?</p>	<p>Mi hermana me acompañó, con mis objetos personales y algunas cositas que traía para instalarme, me ayudó a buscar dónde rentar. Y ya, me quedé.</p>	<p>Mi hermana y mis primeros caseros, que se portaron muy amables conmigo.</p>	<p>En la casa donde vivía, había problemas de agua, aunque no me quería ir porque tenía buena relación con mi casera.</p>	<p>Aprendí a estar sola, a ser independiente y a apoyar a mi familia cuando puedo. Tratar de no sentir culpa.</p>
<p>Esta es mi nueva escuela Así viví mis primeros días en la universidad. Esto es lo que me pareció la escuela.</p>	<p>Me gustó Jaltepec. Que todo era verde, que en la escuela todo es verde. Mi comunidad es seca, entonces eso me gustó. Me gusta que hay muchos espacios para convivir, compartir y dialogar, en la universidad y en la comunidad.</p>	<p>Compañeros, docentes.</p>	<p>No me gustaba trabajar en el rancho. Son actividades que no estaba acostumbrada a hacer, soy de un pueblo de mar.</p>	<p>Aprendí a considerar lo bueno en todo, incluso lo que no me gusta.</p>
<p>¿Y ahora qué? Ya estoy dentro. ¿Es lo que esperaba? *Describe si en algún momento te sentiste inseguro/a de continuar.</p>	<p>No me gustó mucho que la propuesta educativa dice una cosa, que es comunitaria e intercultural, pero en la implementación como que falta un poquito. No es igual que como lo pintan.</p>	<p>En realidad creo que fue mi trabajo y dedicación, a estudiar por mi cuenta lo que no lograba aprender en la escuela.</p>	<p>Un poco de decepción, pero siempre interesada en hacer más y aprender más.</p>	<p>Que aunque no todo sea perfecto, puedo continuar y aprovechar lo poco o mucho que pueda, y complementar por mi cuenta.</p>
<p>La(s) piedra(s) en mi zapato Así fueron los momentos más difíciles que encontré a lo largo de este proceso.</p>	<p>Conflictos con los compañeros de clase.</p>	<p>Docentes y amigos.</p>	<p>No sé, no me interesaba mucho tener problemas con los compañeros, pero en nuestro grupo siempre hubo diferencias.</p>	<p>Siempre he sido poco sociable, entonces alejarme y enfocarme en mí ayudó.</p>
<p>A punto de ser profesionalista Casi termino la carrera. ¿Qué pienso hacer ahora? ¿Cómo me estoy preparando para lo que viene?</p>	<p>Me gustaría tener un trabajo estable, de preferencia fuera de mi comunidad. Todavía tengo la inquietud de estudiar Literatura, entonces tal vez lo haga. Quiero apoyar a mi mamá,</p>	<p>Mi mamá, que siempre me ha apoyado y acompañado en todo.</p>	<p>Felicidad, pero también un poco de incertidumbre.</p>	<p>Que puedo concluir lo que empiezo, que tengo la capacidad de lograr mis propósitos.</p>

	para que ya no trabaje.			
Recordando lo más bonito de todo este proceso Esto es lo que más tesoro de esta etapa (momentos, personas, lugares, aprendizajes)	De las cosas que más he disfrutado, han sido las relaciones que he entablado con compañeros, docentes y personas en la comunidad, pero también el contenido académico que aprendí, y los conocimientos que adquirí.	Amigos, docentes, personas de la comunidad.	Alegría, interés.	Que de todo y todos se puede aprender, que todo conocimiento es enriquecedor.

Fuente: Yara.

Estos estudiantes son ahora egresados de la licenciatura en Educación Intercultural, y junto con Liz, integraron la generación 2018-2022. Liz había aceptado colaborar en la investigación, me otorgó una entrevista, pero durante el último semestre se ausentó de la Institución por problemas personales, solicité su apoyo un par de veces más, pero me compartió que estaba pasando por una situación complicada, por lo que no insistí más. Por esta razón, su biograma no aparece en este apartado. No obstante, su voz sí formó parte importante en la construcción de los siguientes apartados. Con este y las demás entrevistas que los estudiantes me brindaron, pude hacer un recuento de las experiencias en común, y con ello, la caracterización de una trayectoria común que presento a continuación.

4.2.5. Caracterización de la trayectoria formativa del estudiante ISIA⁷⁹

A modo de narrativa, presento una descripción de la trayectoria formativa que vive un estudiante ISIA, a partir de lo que los colaboradores reportaron durante los encuentros y las reflexiones colectivas que surgieron en el grupo focal. Como se ha anunciado en páginas anteriores, la intención no es la de tipificar el proceso que atraviesa un estudiante, sino mostrar momentos trascendentes que se mostraron en común tanto en las entrevistas como durante las discusiones en el foro, con los que algunos otros estudiantes podrían identificarse, tanto quienes estudian en las mismas instituciones como quienes se encuentran en contextos y condiciones similares.

En la lectura y selección de códigos que se había realizado previamente, se habían identificado siete momentos clave en la trayectoria de los estudiantes (Imagen 46); sin embargo, a partir de las discusiones que surgieron en el foro, esta lista se amplió a diez:

1. Elección de una carrera y una universidad (factibles y accesibles).
2. Separación del hogar y de la familia, presencias y ausencias.
3. Buscar un lugar dónde vivir.
4. Ingresar al ISIA, encontrarse y encontrar lo que se busca: “Periodo de ruptura”.
5. Establecimiento de nuevas relaciones en la universidad, ampliación del círculo social a la comunidad.
6. Reconocimiento del territorio propio, a partir de la comparación con el que se habita.
7. Integración a la dinámica universitaria y a la vida comunitaria de Jaltepec.

⁷⁹ Algunos extractos de este capítulo fueron utilizados en la conformación del artículo “Huellas comunitarias en las trayectorias formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk” (Rivera-Olvera, Morfín y Mateos-Cortés, 2022), publicado en el Núm. 53 la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE).

8. Encontrar su lugar en la escuela, la comunidad (propia y de acogida), y el mundo.
Migrar hacia el *querer ser y estar*.
9. Fortalecimiento de la identidad propia (indígena).
10. Establecimiento de nuevos imaginarios de futuro, individuales y colectivos (desarrollo de la consciencia de un “nosotros”).

En el foro, se habló de las motivaciones de estos estudiantes para estudiar la universidad, y salieron a relucir experiencias de migración con motivos laborales previas a la etapa universitaria, categoría que no se había considerado. A partir de estos momentos, se redacta el siguiente texto que, debo apuntar, no sigue un orden lógico, pues varios de los eventos arriba enlistados se relacionan entre ellos, sin que esto represente una serie de pasos.

Si bien la trayectoria universitaria inicia con la selección de carrera y/o universidad, la mayoría de estas experiencias se caracterizan también por haber interrumpido los estudios después del bachillerato, por motivos económicos, por falta de claridad en la decisión, o por falta de oportunidades en sentido amplio. Moli, por ejemplo, comentó haber pausado sus estudios por dos años, durante los cuales trabajó en la ciudad de Oaxaca y luego en la CDMX, pero sus deseos por retomar sus estudios la llevaron a buscar opciones:

yo estaba decidida de que tenía que entrar, tenía que entrar porque de hecho trabajé, no entré luego luego saliendo del CECyTE a la universidad, entonces, este, igual por problemas familiares. Entonces, este, de ahí, dije yo pues *este es mi último año a la universidad, tengo que entrar. Tengo que entrar y si no, algo tengo que hacer*. Ante esa respuesta de que, pues no fui aceptada, decido meterme a la de, bueno, según yo iba a meterme a ... CECATI, entonces yo iba a entrar ahí en la de Técnico en Enfermería. Era de año y medio creo, allá en México. Y entonces, este, esa era mi opción, dije: *No te puedes quedar Moli, tienes que seguir. Vas a seguir, este es ya tu último chance*, me dije.
[1EEsIS_Moli_25NOV2021]

Como puede leerse, la orientación de Moli era distinta, y el ISIA fue su última opción. Se enteró de la existencia de la universidad por una amiga suya que estudiaba ahí, quien la motivó y apoyó en su proceso de inscripción y mudanza. Moli se vio obligada a salir de su comunidad para buscar oportunidades laborales, pero su deseo por continuar su preparación profesional la condujo al ISIA, donde pudo ingresar sin que esto representara un gran inconveniente para su economía. Yara tuvo una experiencia similar, pues su familia (monomarental) no podía costear la licenciatura que ella quería, y tuvo que dejar la escuela también por dos años:

me gusta mucho leer, siempre quise, desde pequeña siempre quise estudiar Letras, Literatura, pero por cuestiones de economía y todo eso pues entonces me dijeron que no se podía. Entonces, este, pues la segunda cosa que quería hacer era, no sé, como que ayudar a personas. Ayudarlos a que hicieran algún cambio, ¿no? Entonces este, dije que si no podía este, estudiar lo que yo quería, entonces me dedicaría a ayudar a otras personas, ¿no? Entonces, en este caso, la Educación me ofrecía esa posibilidad de poder, este, ayudar a personas, pero más que nada a niños. Trabajé en CONAFE después de salir de la prepa, y pues me gustó la experiencia ¿no?, de trabajar con niños. [1EEsIS_Yara_08ABR22]

En el caso de Yara, esta experiencia laboral también orientó sus intereses hacia la educación, pero al igual que el resto de los colaboradores, ni la licenciatura ni la universidad fueron su primera opción. Se observó también que dos estudiantes tuvieron experiencias en otras universidades, con otras carreras: Anatu, en enfermería, y Liz, en Derecho; sin embargo, todos coinciden en que el ISIA apareció como una opción viable y accesible. El principal motivo por el cual estos estudiantes pausaron su formación es la economía, que no es un factor determinante para ingresar al ISIA, pues existen facilidades para cubrir los pagos de inscripción, además de que reciben una beca total en el pago de las mensualidades. Goqui Xu habló sobre su experiencia:

Originalmente yo no iba a estudiar, porque yo quería estudiar Enfermería o Medicina, pero por azares del destino, pues necesitábamos de ese dinero, entonces yo dije: ¡ah!, *pues mejor no estudio, mejor trabajo*. Y fue un tío mío, que él había venido a un

diplomado acá, me parece. No sé si una reunión o un diplomado, que me comentó que eran precios accesibles, y yo dije: *¡ah!, pues vamos a ver*. Me gustó y me quedé. [2EEsIS_GX_15NOV2021]

Al igual que Goqui Xu, Yara también estaba interesada en otra carrera, que no pudo costear. En uno de los encuentros, relató que fue gracias a la orientación de su hermana, egresada de la institución, que decidió estudiar Educación Intercultural en el ISIA:

sinceramente, pues yo quería ir a otro lado ¿no? ... salí, de la prepa, pues yo quería estudiar Literatura... Era una escuela privada, entonces no podía acceder... ya tenía yo veinte años, ya como que me habló bien [*su hermana*] y me dijo, *no pues es que la verdad la situación no está como para que podamos costear una carrera así, ¿no?* Y como yo ya estaba un poquito más grande, ya había vivido, ya había salido, ya había visto lo difícil que es vivir solo, entonces, pues platicamos bien ¿no?, y ya pues le dije, *no, pues sí. Si no se puede, pues ya voy a estudiar al ISIA*, porque ella estudió aquí. [1EEsIS_Yara_08ABR22]

Si bien el ISIA aparece como una opción viable, mudarse a Jaltepec representaba, hasta hace poco, una separación abrupta de la familia, dada la lejanía y condiciones de comunicación. Aunque los estudiantes ya habían tenido experiencias fuera de casa, esta separación pone en relieve presencias y ausencias de miembros de sus familias que harán eco en la trayectoria de los estudiantes. En relación con su caso, Moli narró lo siguiente:

mi mamá, pues tampoco me vino a acompañar. Llego, yo llego aquí sola, junto con mis dos amigos, pero, o sea, con mi papá o con mi mamá no. Es algo como que a veces sí, sí me siento ¿no? Porque veo que hay padres de familia que vienen a ver a sus hijos, pero luego digo, pues comprendo algunas cosas también, y digo, pues no me voy a poner triste porque tengo aquí a mis tíos ya tengo aquí ya hice amistades, y eso ¿no? [2EEsIS_Moli_25NOV2021]

En efecto, existen casos en los que el padre, la madre, o incluso la familia completa acompaña a los estudiantes a instalarse a la comunidad. Muchas veces se hace con la intención de ayudar a los jóvenes encuentren un buen lugar para vivir y asegurarse de que estarán seguros, y en otros casos es por el apego que también los padres tienen con sus hijos. Anatu comenta que toda su familia, sus padres y sus dos hermanos, lo acompañaron a instalarse a la comunidad:

Me dijeron que según se iban a quedar acá una semana, según, para acompañarme, pero no aguantaron el calor. Mi papá, mi papá dice - ¡*No manches! ¿Aquí te vas a quedar?* —*Se asombraron porque dicen*—*no, pensamos que te quedarías en frío*—, y yo también pensé —*Asu, sí es cierto*—. Pero es que también el frío me hace daño, yo dije, no pues, - *¿será que sí aguanto?* -, pero bueno, la calor me gusta. Pues ya llegamos aquí, nos instalamos y todo y ¡en la noche mira! [ríe] ¡El calor, mira! No podíamos dormir con los zancudos y... ¡Ay no! Fue horrible. Y pues así nada más aguantaron dos días y se fueron. Y volvieron a venir, ahora, hace poco. Hace como, ¿cómo cuánto? Vinieron a ver el ISIA porque mi hermana va a estudiar acá al parecer. [2EEsIS_Anatu_26NOV2021]

Para Anatu este parece ser un recuerdo feliz, pudo compartir con su familia la experiencia de buscar un lugar donde hospedarse y conocer un poco el lugar antes de separarse de ellos, pero parece que abundan más las experiencias de haber iniciado el proceso en solitario. Liz, por ejemplo, relató lo siguiente:

yo recuerdo que cuando mis hermanas presentaban examen en otras escuelas, mi mamá siempre las acompañaba... siempre tenían ese apoyo y, en cambio yo, a pesar de ser la más pequeña de la familia, o sea de las mujeres, cuando fui a hacer mi examen en la ciudad de Oaxaca, igual me tocó ir sola y viajar en la noche... Igual me pasó acá. O sea, cuando yo dije: *-voy a ir-*; me tocó llegar y recordar *-tengo paisanos acá, y voy a ir a pedirles posada-*. Y creo que, o sea, cuando a mí me tocó venir, era en una época en que mi mamá estaba enferma. De hecho, era como que, no quería tampoco forzarlo, o sea, porque ¿por qué ir y gastar el doble cuando soy capaz de ir yo sola?, decía. Y vine, llegué a la casa de mi paisana, le pedí que me diera chance y de ahí fui a las oficinas, o sea, llegué preguntando. [2EEsIS_Liz_29NOV2021]

La llegada a la comunidad, solos o acompañados implica también buscar un lugar donde hospedarse, ya sea por unos días o por periodos prolongados. Muchos estudiantes buscan recomendaciones en la universidad, con conocidos o paisanos que ya están instalados en la comunidad. La mayoría de los jóvenes se hospedan en casas familiares, o en cuarterías⁸⁰, como le llaman los estudiantes. El lugar donde se hospedan marca una distinción importante en las experiencias que los jóvenes vivirán durante la etapa universitaria, pues mientras quienes viven con otros estudiantes podrán tener un estilo de vida más relajado y

⁸⁰ Una cuartería es una construcción con varias habitaciones que se rentan individualmente.

con más excesos, quienes se instalan con familias llegan a vivir experiencias más cercanas al modo de vida de la comunidad. Con respecto a esto, Goqui Xu cuenta cómo es su relación con sus caseros, con quienes vivió durante sus cuatro años de carrera:

yo me llevo muy bien con mis caseros, convivo con ellos, yo voy al campo con ellos, cocino con ellos, vivo con ellos, como quien dice, entonces, se siente como que ese ambiente familiar, no te sientes como lejos de casa, de *¡ay no! No está mi mamá, no está mi papá*; sino que te sientes integrado en esa pequeña familia, aunque no es tuya, pero te sientes integrado, y como no te sientes excluido, pues sigues estando dentro de [2EEsIS_GX_15NOV2021]

Si bien la vida en la comunidad es tranquila, los pobladores amables y el ambiente seguro, salieron a relucir experiencias diferenciadas con razón de género. Dos estudiantes mujeres reportaron haber sufrido acoso en las casas donde se encontraban rentando, lo que, por supuesto, las obligó a buscar otras opciones. Con dificultades al hablar, Moli relató lo siguiente:

yo estaba rentando allá ¿no? Se supone que si tú estás rentando y tienes un espacio, pues ese espacio es tuyo, ¿no? Y tú llegas y sales cuando tú quieres, y entras y estás en tu espacio, tú lo pagas y, y te digo, por ejemplo, tú más o menos sabes ¿no?, que aquí hace muchísimo calor y entonces yo, cuando llego siempre al cuarto, me pongo ropa cómoda, un short, una blusita, así cómoda estoy. Me pongo relax. ¿Y qué pasaba? Que esta persona, sin mi autorización, o sin siquiera decir ¿sabes qué? Este, ¿puedo pasar? O ¿estás? Ya abría la puerta, cuando yo estoy en la cama quizás, con mi short, o sea, ¡porque es mi espacio! ¿no? O sea, sí fue uno de los momentos en los que me sentía yo, gracias a Dios, o sea, no, no pasó a mayores, o sea, mm nunca me llegó a tocar, pero pues son cosas que, como mujer, sientes feo. Te sientes feo, o sea, ¡te sientes mal! [1EEsIS_Moli_25NOV2021]

Tristemente, experiencias como esta se repiten en otros lugares y espacios, y las estudiantes que se encuentran solas tienen una mayor probabilidad de sufrir acoso. Ante esta problemática, las redes de apoyo que los estudiantes forman, con otros estudiantes, docentes, o personas de la comunidad, aparecen como una alternativa y opción de acompañamiento. Por las relaciones los estudiantes deciden permanecer en la Institución, aunque inicialmente no estaban seguros de ello. La mayoría de los estudiantes manifiestan disfrutar de las relaciones que forman con los docentes, Goqui Xu, por ejemplo, relata lo siguiente:

la amistad que se forja acá, como quien dice, no solamente te llevas con los alumnos, sino que también hay esa posibilidad de que seas amigo de los maestros, entonces, como quien dice, no es como en otros lugares que *no, pues al maestro se le respeta*, no. Más que respeto, yo diría que es más como una relación de respeto con amistad. Por ejemplo, yo me llevo muy bien con el profe Rutilo, que ha sido un gran amigo mío, y el profe Juan Carlos, que también es un gran amigo mío. Entonces, como quien dice, el que podamos convivir entre los dos, con otros compañeros, pues sí, si es de mucha gran ayuda, porque, como quien dice, te sientes parte del ISIA, y no te sientes ajeno a ella [1EEsIS_GX_15NOV2021]

Al igual que en la universidad, las relaciones que los estudiantes establecen con personas de la comunidad son muy cercanas. Se establecen relaciones con motivo de los lugares que rentan, donde trabajan, o por las distintas actividades recreativas que realizan en la comunidad, Jaltepec cobra un lugar importante dentro de las trayectorias de los estudiantes.

Además de la importancia del establecimiento de nuevas relaciones, los estudiantes inician un proceso de (re)conocimiento del territorio, del lugar en el que habitan, los caminos que recorren y los elementos que lo componen. Al hablar de (re)conocimiento, me refiero, por un lado, a conocer el lugar en sentido amplio, teniendo en cuenta que representa una novedad; pero, por otra parte, destaco el reconocimiento de aquellos elementos similares a los del lugar de origen, así como los indicadores que orientan su tránsito diario por la nueva comunidad y que gradualmente se vuelve parte de ellos mismos y de su vida. Liz relata cómo fue este proceso para ella:

Nunca se me hizo difícil perderme acá en la comunidad porque era parte de conocer. Entonces, yo recuerdo que cuando yo llegué acá era *jah!, a ver, sigue este camino, doblas, te vas*, y regresaba por el mismo. Y de repente decía: *¿y qué pasa si me voy por otra cuadra más, doblo igual y regreso?* Y me daba cuenta de que sí, o sea, fui identificando las calles, ... y después de la primera semana de quedarme en la casa de mi paisana, renté un cuarto que estaba más acá, estaba cerca. Era todo derecho, y de repente: *¿qué voy a hacer este fin de semana? Voy a recorrer el pueblo. Voy a ir y regresar por el mismo camino, o tratar de regresar por otro camino.* Y si me perdía, regresar y retomar. [1EEsIS_Liz_09NOV2021]

El recorrer la comunidad gradualmente la vuelve parte de sus vidas. Esto se vuelve más sencillo dada la amabilidad de las personas y la integración que, si bien puede darse por

iniciativa propia, también se ve impulsada por la universidad. Es bastante común que la agencia lance invitaciones a la comunidad universitaria para asistir a eventos o participar en los tequios; y como se mencionó en el apartado dedicado a la comunidad de Jaltepec, se trata de un lugar alegre y de muchas fiestas. En Jaltepec, los estudiantes manifiestan sentirse tranquilos, como en casa, disfrutan del ambiente y lo verde de la zona, a pesar de las altas temperaturas que se presentan la mayor parte del año. Yara nos relata lo siguiente:

reconozco que la comunidad es como muy, ¿cómo decirlo? Que las personas, aunque no te conozcan, te hablan. Las personas, aunque solamente te vean ahí muriéndote de calor te dicen *-no, vente, tenemos refresco, tenemos agua aquí-*. O estás ahí en la sombrita y llegan las personas y te dicen *- ¡Hola! ¿Tú eres de la universidad? -*, y así, entonces empiezan a hablar contigo ¿no?, como que tienen esa apertura y no te ven como si fueras el que no es de aquí, ¿no? ¡El fuereño! [1EEsIS3_Yara_23MAY2022]

Como sucede en la universidad, los valores de reciprocidad, comunalidad y solidaridad también distinguen a la comunidad; se observa entonces, coherencia entre las enseñanzas institucionales con lo que se puede experimentar en el contexto, y así, lo vivencial, lo cercano, como afirmaba Ausubel (1983), se torna significativo. Adicionalmente, los estudiantes van encontrando similitudes y diferencias entre las prácticas que se realizan en su comunidad de origen y en sus comunidades de origen.

Al preguntar sobre los aspectos en común que tienen los egresados del ISIA, Genaro advirtió la vida en la comunidad es algo, sin lugar a duda, importante de destacar:

[Uno de ellos es que la vida en Jaltepec brinda [...] mucha información, mucha vivencia, y por lo tanto, todos serán egresados ISIA, pero, podríamos decir, su referencia es Jaltepec. Entonces, al ser su referencia Jaltepec, están hablando no sólo de la conexión entre ellos durante su estadía de cuatro años, sino de la conexión con familiares, locales... y otro gran elemento que me parece fundamental es que tienen en su cabeza, en su mente, el enfoque de lo intercultural, y ello también los traslada a pensar de manera comunitaria [1EDiIS_GV_03FEB22]

La vida comunitaria de Jaltepec permite a los estudiantes integrarse mediante la participación y el involucramiento en las actividades culturales y sociales. Es bastante común

que cuando hay alguna fiesta o actividad colectiva, las personas acudan a apoyar en la limpieza, organización, la cocina o la simple asistencia, que, a diferencia de otros lugares, no requiere de invitación. Anatuu comenta que su participación, acompañamiento y asistencia (labores de sanación) que ofrece a los pobladores, sin solicitar remuneración a cambio, le ha sido benéfico porque, en sus palabras:

como yo hago curaciones, limpias, sé sobar, conozco algunas enfermedades que tienes en el cuerpo, o sea que lo he vinculado con la comunidad, y ya no me falta. Lo único que pido es comida o así, yo no pongo un precio así fijo, porque es un don que yo tengo. [...] me hace [...] sentirme feliz porque, por ejemplo, a veces me van a dejar naranjas. ¡Cajas de naranjas! ¡Plátanos! Nunca me falta nada. Acá las personas de Jaltepec también eso me dicen, *si ayudas, te ayudan*. [1EEsIS_Anatu_05NOV21]

Para estos estudiantes, sentirse parte de la comunidad, es sentirse seguros y protegidos; vivir en comunidad, es vivir acompañado, respaldado. Este lugar y respaldo debe ganarse, y generalmente se hace a través de las acciones y actividades que la persona lleva a cabo. Estas acciones tienen que ver la aceptación de los demás pobladores, que los conducen a comportarse de determinada manera, siguiendo protocolos y patrones conducta, respetando los valores y las formas de vida comunitaria. Sentirse parte de una comunidad les permite reconocerse; relacionarse y conocer el territorio permite posicionarse e identificarse dentro de él, posibilitando su inmersión a la vida comunitaria por medio de la participación en las prácticas culturales y comunitarias. Este posicionamiento marca también una transición hacia el *querer ser* y el *querer estar*, que a veces, incluso, difiere de *lo que se es* en el lugar de origen. Goqui Xu ilustra esta diferencia puntualizando que vivir en Jaltepec “fue más como llegar yo solo, ... desde cero, y hacer mi propia vida. Más que en Matías, que ya yo estoy ... con mi familia” [1EEsIS_GX_15NOV21].

En sus lugares de origen, sus familias ya tienen ganado un lugar en la comunidad, un reconocimiento que a veces tiene relación con los antecesores, el trabajo o aporte que se brinda, o simplemente el lugar que se ocupa. Por lo tanto, vivir en otra comunidad implica hacerse reconocer, y se puede incidir en el cómo son visualizados; ya no son la hija de o la nieta de, sino que son ellos mismos, haciéndose responsables de su vida y de sus decisiones. Esto me conduce a pensar que el contexto adquiere un rol sumamente importante en la transición a la emancipación que la mayoría de los universitarios viven. A través de los testimonios de los estudiantes, fue posible corroborar la importancia que tienen las relaciones con las personas y con el contexto, enfatizando que cuando se trata de una comunidad, la inserción y la adaptación adquieren tintes más afables.

Entre los aprendizajes o momentos más citados por los estudiantes, se encuentra el llamado “periodo de ruptura”. Los estudiantes hacen referencia al momento en el que comienzan a cuestionar los imaginarios sobre sí mismos, la vida y sus proyecciones futuras; que tienen raíces en sus incursiones en la escuela y las ideas que se han formado a lo largo de sus vidas, que como ellos citan, tienen tintes capitalistas. Estos cuestionamientos surgen a partir de las enseñanzas que reciben dentro de la institución, las prácticas cotidianas y el sentido que van adquiriendo al combinarse, esto impacta directamente en la autoconcepción de los estudiantes, conduciéndoles a reconocer su identidad étnica. Recupero el testimonio de Moli:

Entro aquí y me doy cuenta de que, pues mi lengua se lee, se escribe y de que, ¡eso! O sea, yo me, aquí me empiezan a hablar de eso, de comunidad, de los valores, del este, pues de mi cultura. Nunca antes había escuchado el término de cultura, de identidad. Y entonces yo creo que aquí, que este espacio me hizo entender esta parte de que yo lo vivía, lo hacía, quizás, pero que también iba dejando ya ¿no? O sea, si hubiese estado más en la ciudad, obviamente que esto, o sea, vaya donde yo vaya, seré, soy indígena ¿no? Pero a veces por las cosas que tú vas, este, adaptando, pues vas dejando eso ¿no? Lo desconoces. O sea, eres, lo repito, pero pues es algo que ya no le das importancia. [1EEsIS_Moli_25NOV2021]

Como se puede leer, las prácticas dentro y fuera de la institución cobran sentido al entender el porqué de cada una, en su mayoría, actividades que los estudiantes realizaban en sus lugares de origen. Esta transformación y reforzamiento identitario lleva a los jóvenes a querer retornar a sus comunidades, para devolver algo de lo aprendido, y mucho más conscientes de lo que representa ser parte de una comunidad, siendo miembro activo de esta.

5. Cruzando caminos. Las reconfiguraciones identitarias a partir de la trayectoria universitaria

A partir de las experiencias de estos estudiantes y el establecimiento de las trayectorias caracterizadas de cada institución, se recuperaron temas en común que se desarrollan en este capítulo, que conjunta los datos empíricos con la teoría para dar paso a una interpretación de la realidad estudiada, y así ampliar el entendimiento de las trayectorias formativas universitarias de los jóvenes indígenas en estas dos instituciones. El capítulo abre con el tema de la identidad, particularmente los elementos que distinguen a cada individuo, que, si bien no son estáticos, los conectan con otros grupos de personas, como son la familia y la comunidad. Después, repaso con brevedad algunas de las experiencias relatadas por los estudiantes en su trayectoria escolar previa, en la que se evidencian situaciones de violencia y discriminación que imprimen huellas en sus identidades y en las decisiones que van tomando con respecto a su formación académica.

El tema más desarrollado de este capítulo es de la universidad, en el que se repasan los momentos más emblemáticos de la trayectoria universitaria, como son la elección de carrera, el proceso de mudanza y separación de la familia, algunas de las experiencias más remarcables, la vulnerabilidad de las estudiantes dada su condición de género, el desarrollo de un sentido de pertenencia y cómo todo esto genera transformaciones que conducen a repensar el futuro, o bien, a la ausencia de planes en específico, que arrojan pistas sobre la condición actual de los estudiantes y su forma de pensar y concebir el mundo. A partir de los relatos de los estudiantes y de las observaciones realizadas en cada institución, presento una

reflexión sobre el rol de las universidades en estas trayectorias, resaltando los aciertos y las áreas a trabajar.

5.1. Los rasgos que articulan un ‘nosotros’

“Aquella persona que ya no se identifica con un pueblo, con una lengua, con una gente, es alguien que nomás está ahí.”

Paco, ICE

La identidad es una construcción subjetiva y simbólica que envuelve procesos psicológicos y culturales complejos (De la Torre, 2008), que permite que una persona se defina individualmente, al mismo tiempo que también se vincula y diferencia de otros. El vocablo latín ‘*identitas*’ o ‘*identātis*’, podría ser traducido al castellano como ‘*el mismo*’ o ‘*lo mismo*’, de acuerdo con la definición propuesta por la Real Academia Española (2022)⁸¹, expresa, al menos, tres particularidades:

1. Denota cualidades idénticas, es decir, iguales; y
2. hace referencia al conjunto de rasgos que caracterizan a un individuo o comunidad de otras, y da cuenta de
3. lo que una persona o colectivo asume y concientiza como características propias.

No obstante, algunos autores (De la Torre, 2008; Giménez, 2019) insisten en que hablar de *identidad*, así, en singular, es una forma de reducir la complejidad que envuelve al individuo. Por contrario, se prefiere hablar de *identidades*, sugiriendo que nos componemos de más de una, entre las mayormente estudiadas: identidad individual, identidad colectiva, identidad étnica, identidad nacional, identidad cultural, identidad lingüística, identidad sexual, etc.; la lista es larga. En palabras de Gilberto Giménez, “la identidad tiene que ver

⁸¹ <https://dle.rae.es/identidad> consultado el 11 de mayo de 2022.

con la idea de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás” (Giménez, 2019: p. 16). Pareciera que la identidad es algo que nos describe; sin embargo, Escudero (2007) puntualiza que “la identidad es una relación y no una calificación” (p.68), es decir, no se trata de una cualidad fija que nos retrata, sino de lo que va surgiendo a partir de nuestras interacciones. Las relaciones e interacciones que establecemos, interpersonales y con cosas y contextos, se enmarcan en una temporalidad, que también las vuelve dinámicas, en constante construcción y reestructuración (Hall, 1996). En paralelo, De la Torre (2008) enfatiza en la importancia de que los sujetos son y pueden definirse de determinada manera en un momento y contexto específicos, ya sea de forma individual o colectiva, pero que esta ‘autodefinición’ no es, ni será estática.

Recordemos que la autoidentificación o la auto adscripción es un derecho que todos tenemos, y que, ha sido defendido por la Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de Estados Americanos, la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, el Convenio 169 (Hoyos, 2017), y a nivel nacional, el artículo 2º, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2022) estipula que son los propios pueblos y las personas quienes definen su pertenencia y rasgos colectivos; por lo que en este estudio se ha respetado ese derecho, y se ha permitido que sean los propios estudiantes quienes definan y determinen su pertenencia, su *identidad étnica* (Phinney y Ong, 2007).

La identidad étnica fue definida por Phinney y Ong como el *sentido de pertenencia* a un grupo étnico, que involucra un proceso de investigación, aprendizaje y compromiso con el colectivo (p. 279). Observamos, por ejemplo, en la entrevista con Yara, que ella se

identifica como miembro de la cultura *ikoots*, por su relación con su comunidad de origen y por ser hablante de la lengua:

mi nombre es Yara, nací en la comunidad de San Mateo del Mar. Esta comunidad tiene [*muletillas*] la cultura muy presente en su vida diaria, entonces, yo desde pequeña empecé a hablar la lengua, que es el ombiayiüts⁸², y me considero igual ikoots, ¿no? [*muletillas*] igual porque es la cultura. [2EEsIS_Yara_08ABR2022]

La relación entre identidad y lengua es sustancial, puesto que la lengua es imprescindible para la comunicación. Es a través de ella que comprendemos y definimos al mundo, y es por esto que la identidad se moldea, se transforma, se expresa y reestructura a través de la lengua o lenguas que hablamos y en las que podemos retratarnos. Así, Martínez y Mora (2008), afirman que el vínculo que se crea entre una persona y una comunidad que comparten una lengua, se conoce como *identidad lingüística*. Este vínculo no es exclusivo de quienes hablan alguna lengua en específico, sino también de quienes comparten variaciones lingüísticas, jerga o lenguaje coloquial. Es por estas razones que, no compartir la lengua con el grupo de adscripción, provoca una sensación de ‘*ser a medias*’, como lo refiere Paco, con respecto su nivel de dominio del chinanteco:

yo nomás lo entiendo. Como el perro [*ríe*][...] Entiendo, pero no hablo. Me gusta [*sentirse chinanteco*], aunque de repente me siento medio menso [*ríe*][...] Porque no hablo la lengua. ¡Me gusta! Me gusta porque, al final de cuentas, como le digo, de ahí somos, ¿no? Pero yo sí cargo en mi consciencia eso, de la lengua. [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

Independientemente de su nivel de dominio de la lengua, Paco comenta sentirse miembro de su comunidad por compartir prácticas, modos de vida y formas de pensar, pero es comprensible que perciba cierto distanciamiento con su grupo por no poder comunicarse

⁸² La lengua *Ombiayiüts* o *huave*, es hablada en las comunidades de San Mateo, Santa María, San Dionisio y San Francisco del Mar, todas pertenientes al Istmo de Tehuantepec (ver Mapa 1).

en chinanteco, pues se trata de un rasgo cultural importante para la cohesión. La lengua es uno de los rasgos culturales más visibles, por lo que es un elemento importante en la construcción de la identidad cultural de una persona (Alba, 2009), instrumento usado para describirnos. La identidad cultural involucra tradiciones, costumbres, prácticas, conocimientos y valores compartidos que generan un sentido de pertenencia al grupo, como sucede en el caso de Paco. Álvaro Bello (2016) puntualiza que “la identidad cultural más que una estructura fija es un núcleo productor de diferencia y desigualdad, un lugar desde donde se disputa poder, recursos y posiciones” (p.18), y curiosamente, la lengua es uno de los rasgos más recurridos al momento de incluir o excluir miembros a grupos culturales. La lengua se convierte en un sinónimo de “linaje”, manteniendo una estructura dentro de la sociedad que termina por discriminar a quienes no la dominan. Entre los principales motivos por los que muchos de los estudiantes han dejado de hablar sus lenguas, aun cuando sus padres o abuelos todavía son hablantes, es porque éstos fueron convencidos de que era más importante aprender a comunicarse en castellano, dada su utilidad fuera del contexto comunitario, del que también, con frecuencia, se busca salir. Anató relata brevemente que él entiende algunas palabras en zapoteco gracias a la convivencia que ha tenido con su bisabuela:

allá en mi casa nada más mi bisabuela me habla en zapoteco, mi mamá y mi papá no. [...] mi bisabuela me hablaba en lengua y como crecí con ella, aprendí ciertas cosas en lengua. Si no, si no fuera por ella, si hubiera vivido con mis papás, tal vez no hubiera aprendido lengua, y tal vez me costara mucho decir que yo fuera indígena, porque estar con los papás y con los abuelos y bisabuelos es otro rollo. [2EEsIS_Anatu_26NOV2021]

Anatu percibe esa estrecha relación entre la lengua y la adscripción al grupo, a pesar de que su dominio de la lengua es bajo, piensa que, de no haber aprendido nada, su autoconcepción sería distinta. Es cierto que la lengua indígena juega un papel importante dentro de las comunidades, pues se emplea con frecuencia en espacios colectivos de

intercambio, como son las asambleas, a las que acuden adultos mayores, quienes prefieren comunicarse en sus lenguas maternas. En otros casos, es la misma discriminación ejercida por la mayoría dominante en un grupo la que provoca que los miembros decidan dejar de hablar su lengua, como sucedió en el caso de Laura:

Empecé a hablar, ahora sí que el español y la lengua indígena, y como uno está chiquito, a veces, pues, se confunden unas partes, se hablan, digo. A veces decía unas partes en español y unas en cuicateco, y hacía una mezcla, ¿no? Entonces, como que sí había en parte esa burla y, cuando, llegando a la primaria, yo todavía lo hablaba. Pero, pues igual, como que se te salía un acentito por ahí y eso generaba burla, ¿no? Entonces, pues yo cuando entré a la secundaria lo dejé de hablar. Dejé de hablarlo, pues, dije, *-ya no lo voy a hablar-*, [...] lo dejé de hablar [...] en mi casa sí se habla, ¿no?, porque en mi casa vivía mi papá, mi mamá, vivía mi abuelito, ¿no?, con nosotros, y ellos siempre se comunicaban en eso ¿no?, igual con otras personas que son conocidos [1EEsUA_Laura_10NOV2022]

La comunidad de Laura se ha urbanizado y los hablantes de la lengua son cada vez menos, la mayoría migrantes de comunidades aledañas que, a menudo, son discriminados por su origen, dinámica que se genera, en esta y otras comunidades en situación similar, por esas diferencias que ya advertía Bello (2016). Laura argumenta que, a causa de esta discriminación, sus hermanos menores ya no aprendieron a hablar el cuicateco. El progresivo desplazamiento de la lengua materna, y la gradual o abrupta transición hacia la lengua dominante, por decisión propia, se conoce como *racismo internalizado* (Bautista, 2016); y sucede cuando son los propios sujetos discriminados y racializados, los que se convencen de que las ideas y prácticas que los oprimen tienen fundamentos válidos, y terminan ejerciendo acciones para erradicar los motivos de su discriminación, aún sin que haya presiones externas.

En ambos testimonios, cabe resaltar el rol de los padres, abuelos y bisabuelos en la transmisión de las lenguas indígenas. Al igual que Anatu, Goqui Xu comenta haber aprendido

a hablar zapoteco a través de conversaciones con sus maestros y con su bisabuela, lo que ahora le permite identificarse como zapoteco:

yo aprendí el zapoteco cuando tenía los once o doce años aproximadamente. Pero sí, lo he aprendido, y pues sí, yo me considero indígena, o por lo menos, descendiente, porque sé mi origen, [*muletillas*]. Yo hablaba zapoteco con mi bisabuela, [*muletillas*] yo sé que ella sí era zapoteca, entonces, digo, yo también lo soy porque desciendo de ella, desciendo de la sangre. Entonces, como quien dice, yo me siento más como, sí, me siento zapoteco, pero lo siento más en mi corazón [2EEsIS_GX_15NOV2021]

El testimonio de Goqui Xu revela que su sentido de pertenencia al grupo zapoteco *Binni Záa*⁸³, se ve fortalecido, además, por descender de una familia zapoteca, haciendo incapié en la importancia de los lazos sanguíneos que lo unen a un grupo. Aunque este vínculo fuera evidente, Grillo (2007) y Bello (2016), advierten que podría resultar en una visión esencialista e inmutable de la identidad, basada solo en la relación biológica, que ignora los rasgos, vínculos y construcciones sociales que se generan en un grupo.

En este punto es importante diferenciar *identidad étnica* de *sentido de pertenencia a un grupo étnico*, pues son nociones que, por su similitud, podrían usarse indistintamente, pero que refieren a distintos procesos. El sentido de pertenencia se genera a partir de la afinidad de rasgos que se comparten con un grupo, y responde a la necesidad o motivación que sentimos por formar parte de un colectivo, que, además,

comprende procesos cognitivos, patrones emocionales, comportamientos, salud y bienestar, lo que significa que el sentido de pertenencia es un proceso que permeará en todos los sentidos de nuestro desarrollo (Corona, 2020, p. 62)

Adicionalmente, contribuye a mantener una buena salud mental, pues, a decir de Hopenhayn y Sojo (2011), la aceptación y el desarrollo de una persona dentro de un grupo

⁸³ A decir del estudiante, los zapotecos *Binni Záa*, “gente de las nubes” son los que habitan en el Istmo de Tehuantepec, y la variante que él domina es el *Diidxa Za*.

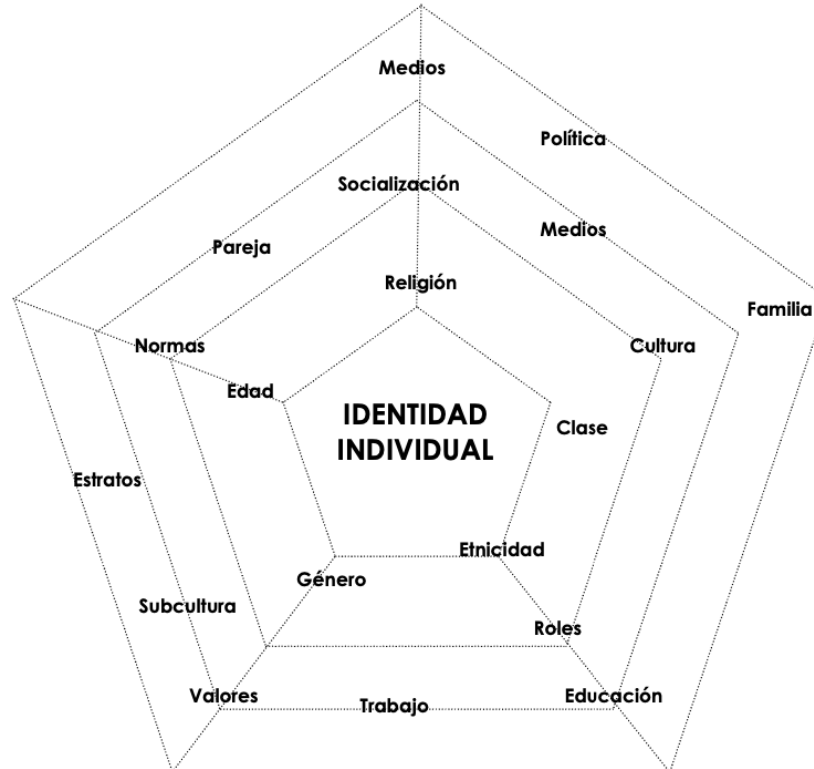
social le permite establecer objetivos, formular proyectos de vida y trazar rutas para cumplirlos, generando así sentimientos positivos y de realización no solo para el individuo, sino también para otros miembros del grupo. La identidad, por contrario, es una construcción subjetiva, elaborada por el propio individuo, con la que pretende definirse y posicionarse dentro del mundo en un momento específico, con la intención de que sea duradera.

Por todo lo anterior, definir lo que es identidad resulta complejo, pero en este estudio, la entenderemos como la concepción que un individuo tiene de sí mismo, que lo asemeja o distingue de los otros y que puede ser verbalizada; pero dado que no es tema central, no hablaré propiamente de identidad, sino de *rasgos identitarios*, los que concibo como aquellos atributos y cualidades propios de una persona o grupo, que los ayudan a definirse e identificarse como miembros de algún colectivo, al que ellos se auto adscriben. A propósito de éstos, en su tesis de maestría, Eduardo Torres Veytia (2015), habla de aquellos rasgos que componen a la identidad de la siguiente manera:

la persona, tiene una serie de circunferencias que lo van ligando con ciertas caracterizaciones como pueden ser los vínculos de pertenencia a las clases sociales, al territorio, a la etnicidad, a los grupos de edad, género, sexo, etc., pero esta circunferencia no es única, si no es una serie de varias elipses que van rodeando al individuo, y por tal motivo, la identidad abarca varios campos de la vida, o más bien, se construye a partir de varios rasgos característicos (p.100)

Esta definición se ejemplifica gráficamente en el Gráfico 4, donde se observan rasgos de la identidad individual interrelacionada y que surgieron en las conversaciones con los estudiantes. Todas estas “elipses”, como las refiere Torres Veytia (2015), se vuelven evidentes a través de la convivencia con otros, en distintos espacios. Es así que estos rasgos van surgiendo, se internalizan y, considerando que las personas nos relacionamos con otros

Gráfico 4
Red conceptual de la identidad



Fuente: <http://www.haralamboshlborn.com>

de manera constante, también van transmutando. Un buen ejemplo de esto se ilustra en algunas líneas que Yara escribió en su presentación:

No soy la persona más sociable, ni la más atractiva, ni la más divertida; creo que todas las personas son un poco de cada cosa: eres sociable para alguien, eres atractiva para alguien y eres divertida para alguien. Ninguna persona es igual a otra y esa diferencia es lo que te hace ser tú mismo [FV_Yara]

Las palabras de Yara aprecian que el reconocimiento de uno mismo se logra mediante procesos de socialización y comparación, y Bari (2002) añade que las diferencias se evidencian a partir de la comparación y de la confrontación, por lo que el análisis de las relaciones intra e interétnicas se vuelve imprescindible. Hablar de identidades es complejo pero necesario, porque

posibilita que tengamos un lugar de adscripción (histórico-temporal) frente a los demás, que nos permita distinguirnos de los otros (sujetos, instituciones, grupos, familias, comunidades, movimientos sociales, naciones), y nos permite definir y mostrar qué es lo que somos y lo que no somos (Navarrete-Cazales, 2015, p. 468).

Ello implica poner en juego negociaciones, conflictos, procesos de inclusión y exclusión, que tienen como resultado el reconocimiento individual y/o colectivo. Así, para entender mejor cómo es que los estudiantes se conciben, he destacado los rasgos mayormente empleados por los estudiantes para autodefinirse durante los encuentros: la comunidad de origen, la familia, la educación previa, la universidad, el contexto de acogida y las relaciones con otros.

5.1.1. La familia

“Sin memoria del origen no puede haber identidad.”

Aquilino Polaino-Lorente

Además de referirnos a la identidad como la entendía Hegel, es decir, a una forma de adscribirse a algún colectivo o grupo, también puede ser entendida como una “fuente del ser” (Altarejos y Rodríguez, 2004), nuestro origen, que bien podría hacer referencia a nuestra familia o a nuestro lugar de nacimiento. Las familias son el principal sostén afectivo, económico, motivador, pero, sobre todo, constituyen referentes de amor, relaciones, pensamiento y moral, que permean ampliamente en la configuración identitaria de una persona. La familia constituye el primer círculo social de convivencia de una persona, su primera experiencia sociocultural, y son el origen de cada historia. Actualmente, la definición y composición de una familia pueden ser muy diversas, pero podríamos referirnos a ella como

una unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia que se desea duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia [...], existe un

compromiso personal entre sus miembros, y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Rodríguez y Menéndez, 2003, p.24).

Hay varios tipos de familias, y cada una tiene una dinámica particular, que muchas veces se relaciona con dónde están o de sus originarios, sus miembros, su espiritualidad y/o referentes morales, las actividades económicas que realizan, etcétera. Sea cual fuere el caso, la familia es uno de los elementos con mayor trascendencia en la vida de las personas y que, por supuesto, apareció con mucha frecuencia los discursos de los estudiantes. La familia y cada uno de estos aspectos van configurando aquellas elipses referidas por Torres Veytia (2015), volviéndose parte inherente del “ser” de cada persona. Si bien el rol de la familia y las interacciones que tienen lugar dentro de ella son fundamentales para la conformación de la identidad de un individuo, representan apenas una parcialidad de ésta.

Con frecuencia, las familias tienden a ser descritas por medio de *ejes de valoración* (Sánchez et al., 2006), como son el modo de vida, la actividad productiva que desempeñan, la condición socioeconómica, la escolaridad, y los roles de género y familiares; sin embargo,

Son muchos los factores familiares que intervienen en el modo en que cada hija o hijo configura su propia identidad como persona. Intervienen aquí las tempranas relaciones de afecto entre padres e hijos (Vargas y Polaino, 1996), las inquietudes de los padres, las costumbres y tradiciones que transmiten y en las que educan, las relaciones entre los hermanos y con los otros miembros de la familia extensa, el estilo educativo de los padres, etc. (Polaino-Lorente, 2010, p.1),

Además, no podemos obviar, la lengua en la que se comunican, y a través de la cual también transmiten, comparten y educan.

Gracias a las narrativas de los estudiantes, fue posible notar que la mayoría de ellas y ellos provienen de familias nucleares⁸⁴, aunque también hubo casos de familias

⁸⁴ La familia nuclear es el modelo tradicional de la familia, compuesta por ambos padres e hijo(s).

monoparentales, estudiantes que crecieron únicamente con sus madres, debido al abandono del padre, o por la migración de éste. Cada una de estas familias es diferente y, por lo tanto, cada historia es única. Al solicitar a los estudiantes hablar sobre sí mismos, a menudo se describieron sobre su lugar de origen y su familia, sus integrantes y su lugar y roles dentro de ella; las tradiciones comunitarias y familiares que comparten y las actividades que realizan, en las que participan todos los miembros. Yutzil, por ejemplo, relató lo siguiente:

somos una familia de ocho integrantes. Cuatro hombres, dos mujeres. Somos seis hermanos en total [...] nos dedicamos a la agricultura y a la ganadería. Principalmente al café. El campo, la ganadería, la agricultura, cuidar los animales, [...] siempre nos levantamos como a las tres o cuatro de la mañana porque a las seis siempre se va al trabajo. Que hay que hacer la lumbre, que hacer el desayuno y que toda la cosa. Es un rollo, pero es muy bonito. También es una *chinga* pero es muy bonito [1EEsIS_Yutzil_16NOV2021]

Yutzil nos permite notar que su dinámica familiar consiste principalmente en la convivencia, la transmisión de saberes y valores, y en compartir el producto del trabajo colectivo. Las actividades productivas o el negocio familiar se enseñan y, en muchos casos, se heredan, algo así como una tradición más. Para quienes se dedican a la agricultura y la ganadería, o como ellos lo refieren, al campo, se les asigna actividades según su edad, género y capacidades físicas. Estas acciones proporcionan indicios de cuidado mutuo y protección, sobre todo en el caso de los menores; pero resalta la importancia del trabajo colectivo y de la procuración de la economía, la producción y la alimentación, que conllevan al bienestar común.

Las familias son el principal sostén económico de los estudiantes, y también el principal motivador para continuar estudiando. Palacios, por ejemplo, habla de la trascendencia de su mamá en su trayectoria y sus decisiones de vida:

siento que, un poco tiene influencia mi mamá, porque le digo que soy muy apegado a mi mamá y como que siento que hago, que estoy haciendo todo esto por ver a mi

mamá, por ejemplo, verme terminar una licenciatura o así. Como que, el apego que le tengo a mi mamá es lo que me ha impulsado más así a seguir adelante [1EEsUA_Palacios_23ABR2022]

Así como para Palacios, para muchos otros estudiantes, el concluir una carrera es una forma de agradecer y recompensar a los padres por el esfuerzo y acompañamiento que les brindaron desde niños. En México, y posiblemente en otros países de América Latina, existen frases populares que aluden a esto, como “la educación es la mejor herencia que se le puede dar a un hijo”, o el querer que los hijos “sean *alguien*⁸⁵ en la vida”, que parecen continuar marcando impronta en la sociedad mexicana moderna. A propósito, Moli cuenta que su padre se dedica al campo y su madre es ama de casa, y aunque su economía es baja, siempre la impulsaron para que continuara con sus estudios. Al preguntarle sobre la o las personas que la han acompañado durante su etapa universitaria, ella relató lo siguiente:

en primer lugar, mi mamá. Siempre. Ella siempre me ha alentado, siempre me ha motivado. -¿Sabes qué? Tienes que seguir, o sea, yo veo cómo le hago aquí con tu papá pero pues tú ¡échale ganas! ¡Tú tienes que salir adelante! ¡Ya estás adentro!- Y eso. Siempre. Siempre tengo el apoyo de mi mamá. Siempre. Al igual que el de mi hermana. Mi hermana siempre, siempre, siempre me ha apoyado [1EEsIS_Moli_25NOV2021]

Moli relata que, a pesar de haber suspendido sus estudios por algún tiempo después de concluir el bachillerato, su familia continuó alentándola para que no abandonara la oportunidad de convertirse en profesionista. La mayoría de los padres de otros estudiantes no pudieron asistir a la escuela, pero perciben en la formación profesional una oportunidad de desarrollo y crecimiento personal. La mayoría de los colaboradores de esta investigación, son estudiantes universitarios de primera generación.

⁸⁵ El ser “*alguien*” comúnmente se relaciona con la importancia y jerarquía que acompaña el ser profesionista, así como las supuestas garantías y beneficios de un estilo de vida bien remunerado. En palabras de Toloza (2021), es una expresión que recrea asimetrías e injusticias profundamente marcadas en la sociedad, pero que también da cuenta de las resistencias, denuncias y reclamos de quienes que buscan acceder una mejor calidad vida.

Aunque para muchos esta etapa representa una separación de la familia, los estudiantes reciben motivación constantemente, mientras mantienen y aplican las enseñanzas adquiridas en sus hogares, parte fundamental de su identidad. Roci, por ejemplo, nos resalta el rol de su familia como motivadora en esta etapa de su vida:

Desde el primer momento, mi familia. Siento que ha sido lo que más me motiva a estar en la escuela ¿no?, por los días cansados, por las tareas o por cualquier situación que esté pasando, siento que mi familia es la que me motiva a no decaerme, a seguir adelante [1EEsUA_Roci_06OCT2022]

Y así como para Roci, Anató también relata que las personas más influyentes a lo largo de su vida, y también durante esta etapa, han sido precisamente sus familiares cercanos:

yo diría que mi mamá. Y mis abuelos. Bueno, toda mi familia, en mi casa. Mi mamá, sí, porque [...] nosotros ya traemos algo desde casa ¿no?, saber socializar, y pues [...] mi abuela decía que no debemos de criticar y no nos debemos de meter en varias cosas, y pues yo creo que eso me ayudó mucho respetar [...] los diferentes modos de pensar y sentir de aquí del ISIA [3EEsIS_Anatu_19MAY2022]

Las bases de la socialización que se aprenden el hogar a través de la convivencia, dictarán, en buena manera, las habilidades relacionales con las que cuente cada persona, lo que a su vez determinará el éxito o fracaso en sus relaciones y, por lo tanto, la aceptación o rechazo por parte de otros. La separación de la familia en la etapa universitaria implica incursionar en un nuevo contexto y, como bien señala Anatu, encontrarse con *otros* y con *otras* formas de pensamiento, con lo que es importante saber convivir. La universidad representa, innegablemente, un parteaguas en la vida de un estudiante, sobre todo cuando implica abandonar el hogar e incursionar en un nuevo contexto. Flavia Terigi (2007) afirma que la transición de un nivel escolar a otro supone para los estudiantes una etapa de duelo, pues se enfrentan a la separación de un espacio y personas conocidos, para entrar en uno nuevo y comenzar a establecer relaciones con distintas personas; al añadir a este proceso la

separación de la familia y el hogar familiar, este sentimiento de aflicción se incrementa potencialmente.

La familia cobra un papel central en el desarrollo de las personas, y en la conformación de la identidad. Al ser el primer círculo social con el que se tiene contacto, las personas aprendemos de la familia a relacionarnos social y afectivamente, compartimos costumbres, tradiciones y valores; y son nuestro principal referente para comprender el mundo. Muchos de estos elementos se vivencian y fortalecen a través de las prácticas sociales colectivas, que son parte fundamental de la comunidad o sociedad en la que vivimos, de lo que hablaré más después.

5.1.2. La comunidad de origen y sus aportes a la identidad

Innegablemente, el lugar en que nacemos y/o nos desarrollamos tiene también una fuerte influencia en nuestra persona. Floriberto Díaz (2004), intelectual y activista ayuuk, afirmaba que una comunidad indígena se caracteriza por contar con un territorio físico definido, una historia en común, que se comparte oralmente a través de las generaciones por medio de una lengua e idioma común, una organización propia, y un sistema comunitario que gobierna y regula su sociedad. Además de ello, afirmaba que

todo pueblo que ha vivido durante varios siglos desarrolla una filosofía en torno a la vida y a la muerte; respecto a lo conocido y a lo desconocido; frente a sí mismo como un conjunto de seres humanos, y frente a los demás seres que pueblan y habitan la Tierra, como la Madre Común (Díaz, 2004; p.366).

Una comunidad comparte vida, historia, un conjunto de creencias y valores que dictan y guían el modo de vida de quienes a ella pertenecen; se comparte un pasado, un presente y se trabaja por un futuro, que se cimienta en las relaciones que se forman entre las personas, pero

también con el espacio que se habita; porque las personas están en un territorio, pero el territorio está en todas las actividades que éstas realizan (Molina, 2015).

El territorio es quizás uno de los elementos más importantes que permiten a un pueblo definir su identidad colectiva porque, además de enmarcar un espacio físico, guarda un orden -espacial y de relaciones- con todo lo que en él se encuentra; es memoria, experiencia y origen;

es la estructura laminar del mito y del tiempo sagrado, de los rituales y de la historia, de los antepasados y del sustento, de la vida y de la muerte, del sistema de símbolos construido por la cultura que da origen y sentido al territorio que se reconoce como propio porque en él han habitado y habitan los númenes y los antepasados (Velasco, 2007, pp. 54-55)

Todos estos conocimientos, las prácticas, las incursiones, las incorporamos, apropiándonos culturalmente del territorio (Giménez, 2006), mientras habitar un territorio nos vuelve parte de él. Así, toda la construcción mental -individual y colectiva- que se genera entorno al territorio, se convierte en un referente de la propia cultura y símbolo de la identidad.

Todos los estudiantes participantes de este estudio se autoidentificaron como indígenas, lo que a su vez implicó también reconocer su pertenencia a determinados grupos étnicos, poseedores de identidades históricas consolidadas que les permiten reconocerse, primeramente, como individuos, y luego reconocer las diferencias que los agrupan y los separan de los demás (Oré, 2010). Una etnia o grupo étnico posee “características culturales, sistemas de organización social, costumbres y normas comunes, pautas de conducta, lengua, tradición histórica, etc.” (Díaz-Polanco, 1977, p.108); y los integrantes de una etnia, al compartir estos elementos, desarrollan una identidad, construida a través del tiempo y a partir de los lazos que los unen (sean familiares, de amistad o de pertenencia), lo que se reconoce como *identidad étnica* o *etnicidad*. Hablar de etnias es hablar identidades históricas

ostentadas en agrupaciones humanas que han desarrollado formas de identidad social a partir de sus características étnicas, y desde esta perspectiva, se podría “admitir que todo grupo social constituido posee su propia etnicidad” (Díaz-Polanco, 1977; p.109), sea indígena o no. No obstante, parte importante de estas distinciones, radica en aspectos empíricos como las prácticas culturales habituales y el uso de determinada lengua. A propósito, dos de los estudiantes enfatizaron que no consideran correcto que se les agrupe bajo la categoría de indígenas, dado que cada grupo es particular y diferente de los demás. Yara, por ejemplo, mencionó lo siguiente: “supongo que decir indígena es hasta cierto punto un poco despectivo, porque [...] uno es indígena pero [...] tiene una identidad ¿no?” [2EEsIS_Yara_08ABR22]. Para ella, decir que es *ikoots* tiene mucho más valor y sentido que utilizar la palabra *indígena*, como sucede en el caso de los demás estudiantes, entre los que destacamos a Paco, Moli y Goqui Xu, quien incluso menciona las distintas denominaciones que tienen los pueblos zapotecos con respecto a la variante de la lengua en la que se comunican.

Al ser cuestionados sobre sí mismos, los estudiantes recurrían a hablar de sus comunidades de origen, empleando con frecuencia calificativos positivos. Todos manifestaron sentir orgullo por haber nacido en determinado lugar, ser miembros de una cultura y, en algunos casos, hablantes de alguna lengua. Moli, por ejemplo, afirmó en una de las entrevistas ser una mujer ayuuk, una mujer indígena; y respondió a la pregunta ¿qué representa para ti ser o reconocerte como indígena?, con mucha determinación:

¡Todo! O sea, desde el lugar donde nací, pues de allá, Chuxnabán, que se habla la lengua mixe. ¿Qué se hace allá? Pues se trabaja, se trabaja en el campo, o sea, hay fiestas, hay mayordomías, hay [*muletillas*] usos y costumbres. Soy indígena porque soy de un pueblo, soy de una comunidad. Soy, eso. Soy ayuuk. [2EEsIS_Moli_25NOV202]

En el discurso de Moli, ser originaria de una comunidad equivale a una gran parte de su identidad, el compartir una lengua y el trabajo en el campo que es también una actividad importante en Chuxnabán, como sucede en otras comunidades indígenas. En paralelo, Lidia comenta lo siguiente:

me siento orgullosa de ser de una comunidad, porque mi comunidad es muy bonita. Yo amo a mi comunidad. Realmente me gusta mucho estar ahí, realmente me siento libre. Me siento, o sea, en todas las comunidades yo creo que hay mucho esta parte de la naturaleza y todo esto y, [...] que me digan que vengo de una comunidad indígena [*muletillas*] no me ofende ni nada de eso, al contrario, me siento orgullosa porque mis papás me enseñaron a cultivar la tierra, o eso, y realmente se aprende mucho. [...] para mí es un orgullo venir de una comunidad, salir adelante y después pienso ayudar, regresar a mí misma comunidad y dar clases ahí, ayudar [*muletilla*] a los niños y a los jóvenes de mi propia comunidad [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

El comentario de Lidia observa que sus planes futuros incluyen una retribución a su comunidad y a su gente, y permite conectar con otros componentes de la identidad personal, como la familia y los saberes. Adicionalmente, en los discursos de estas dos estudiantes se reconocen otros elementos que Díaz (2004) también citaba, como son la historia, la lengua y la cosmovisión. Anatu, por otra parte, habla de las personas con quienes se relacionó al crecer y cómo a través de lo que se comparte, él reconoce y señala elementos que forman parte de su identidad y de la identidad de los indígenas.

soy una persona indígena. Yo sí me considero indígena [...] por la forma en que trato a las personas. La forma en que, cómo los abuelos nos dicen qué es bien, qué es mal [...] Somos gente que ayuda [...] La mayoría de las personas indígenas comparte lo que sabe [...] Nací, crecí y estuve rodeado de pura gente sabia y humilde. Desde niños nos inculcaban los valores. Nos hablaban en lengua, mi bisabuela me hablaba en lengua [...] Te enseñan a detalle las cosas, los bisabuelos. En base a las historias, los cuentos y todas las cosas y así [2EEsIS_Anatu_26NOV2021]

Para estos estudiantes, considerarse parte de una comunidad tiene que ver también con la relación que se guarda con otras personas que también forman parte de ella, así como con los aprendizajes adquiridos mediante contactos con ellos. Yara, por su parte, comenta que ser

parte de su cultura no solo involucra compartir rasgos comunes, sino también emprender acciones para preservar la cultura y retribuir a la comunidad:

Ser *ikoots* es pertenecer al pueblo, y sentirte parte del pueblo [...] si tú te autoidentificas como ikoots, pues es que eres parte del pueblo, eres parte de nosotros [...] quiere decir que tú puedes hablar la lengua, [...] que te preocupas porque estos elementos sigan presentes, como formar parte de las tradiciones y las costumbres, [...] Cómo tú puedes ayudar a tu pueblo [2EEsIS_Yara_08ABR22]

Yara menciona que, para los ikoots, ser parte de un nosotros implica una responsabilidad, que no todos están dispuestos a asumir, y que debido a ello la lengua se encuentra en decadencia. Liz, al igual que Yara, también pertenece a esta cultura, y ella comenta lo siguiente con respecto a su madre y su abuela, ambas monolingües del ombiayiüts:

me doy cuenta que son mujeres indígenas que no le temen a nada y que a pesar de que no sepan hacerlo, lo intentan hacer y siento que eso es ser una mujer indígena. A veces no saber, pero no te quedas ahí tirada. Lo intentas, y lo intentas, y te sale [1EEsIS_Liz_29NOV2021]

Liz reconoce en su familia, particularmente en las mujeres, la persistencia y fortaleza con las que también se identifica y que considera que también alcanzan a otras mujeres indígenas.

Aunque los estudiantes se refieren positivamente a sus comunidades de origen, existen situaciones que, aunque forman parte de la filosofía de las comunidades, y del orden que guardan y mantienen los usos y costumbres, generan problemas para algunos habitantes, como en Palacios. Este estudiante relató que él y sus familiares fueron rechazados por el resto de los miembros de su comunidad, quienes incluso les prohibieron el acceso a las instituciones educativas. Estos eventos conflictuaron sus sentimientos con respecto a su comunidad:

Me costó un poco aceptar [*muletilla*] la manera de concebir a mi comunidad, ¿no? Como le digo, [*muletilla*] hubo muchos problemas en los que mi comunidad como

que me desplazó y desplazó a mi familia, y como que eso ocasionó que yo no me sintiera parte de la comunidad, pero de, ¿cómo le podría explicar? De la comunidad por sus personas, no de su lugar, su ubicación [1EEsUA_Palacios_23ABR2022]

Llama la atención que Palacios hace una distinción entre el territorio y las personas, con quienes ha dejado de sentir afinidad a raíz de los conflictos suscitados. Para Jaltepec, como se narró en el apartado 2.2.3.1.1 Gobernanza, pero que sucede de modo similar en otras comunidades, el poder de la asamblea comunitaria es tal, que puede tomar decisiones como la de expulsar miembros de las comunidades. En este sentido, Paco también reconoce que en las comunidades existen prácticas que no son del todo justas, pero menciona la importancia de la participación y el trabajo colectivo para que estos aspectos vayan cambiando. En sus palabras, ser miembro de una comunidad:

Implica tener una razón identitaria personal, [*muletilla*] Hacerse uno, y también, obviamente, servir a la comunidad, ¿no?, porque de nada sirve sentirse bien de allá y no hacer nada allá. Sí, [*muletilla*] ser participativo en la comunidad. Hacer algo, [*muletilla*] lo que todos hacen. Si vas a hacer tequio, ve a hacer tequio. Si vas a ir a trabajar, ve a trabajar. Si vas a ir a servir a un [*muletilla*] cargo, ve a hacer tu cargo ¿no? Si uno dice que es de allá, sí, sí, muy de acá, pero vamos. También [...] cumple con tus responsabilidades, ¿no? Porque, para nosotros es eso, pues, el tequio es un acceso a los derechos que la naturaleza nos da, [*muletilla*] Es como dicen allá, en chinanteco, se dice, *-Te corresponde-*, dicen. Los abuelitos dicen eso. Te corresponde a ti, hacer para ti mismo y para los que te rodean. Entonces, aprender eso, pues, es lo que te hace ser perteneciente a allá, [*muletilla*] Es lo que te da identidad. Saber que, si uno va a hacer algo, [*muletilla*] es para todos, [*muletilla*] Es para la comunidad, es para el pueblo. Que sí, también hay cosas malas, ¿no? Hay cosas que no van, pero también uno tiene que aprender a cómo empezar a cambiarlas, [*muletilla*], a encauzarlas para que terminen bien. Entonces, creo que eso. Eso implicaría ser una persona indígena y hacernos saber también de lo que tenemos, de nuestro territorio, de nuestras costumbres, [...] el por qué se hace así y no así [...], todo eso. [1EEUA_Paco_09MAR2023]

Este testimonio revela la importancia del involucramiento de las personas en las actividades comunitarias, pues resulta ser una moneda de cambio para el acceso a los beneficios del territorio, y también de ser considerado miembro de la comunidad, recibiendo el respaldo del grupo, y su adherencia a él, como ya lo señalaba Yara.

La selección de estos comentarios tiene la intención de retratar las percepciones que los estudiantes tienen de sus comunidades. No se pretende, por ningún motivo, romantizar la vida en las comunidades indígenas, sino aproximarnos a los sentires de los estudiantes con respecto a ellas. Los elementos compartidos por los actores sociales en cuestión han sido “subjetivamente definidos y seleccionados.... para clasificarse a sí mismos” (Oré, 2010; p.165), fueron ellos quienes se autoafirmaron como indígenas, y quienes decidieron cómo, con qué recursos y en qué momentos hablar sobre sus orígenes.

Habiendo profundizado en algunos de los elementos más trascendentes en la configuración de la identidad, a continuación, haré un recuento de las experiencias y vivencias en la trayectoria escolar previa a la universidad de estos estudiantes.

5.2. Camino a la universidad: andanzas por la educación básica y media superior

En el año de 1992, México asumió constitucionalmente ser una nación pluricultural (CPEUM, Art. 2), en la que conviven y coexisten personas de diferentes culturas y hablantes de distintas lenguas. En el país se hablan, además del castellano, 68 lenguas indígenas con aproximadamente 364 variantes (INALI, 2009) y, de acuerdo con el último censo poblacional, 23.2 millones de personas se autoidentifican como indígenas o pobladores originarios y, aproximadamente, 2.5 millones se reconocen como afrodescendientes o fromexicanos (CONAPO, 2020). A diferencia de los fromexicanos, la población indígena ha ganado visibilización a lo largo de décadas, por medio de luchas que demandan el respeto

y reconocimiento de sus culturas, sus territorios, sus lenguas y sus derechos⁸⁶. El derecho a la educación, situada y en sus lenguas, ha sido de los más defendidos, pero también de los más efímeros.

La educación formal pretendía unificar la nación, lo que implicaba que todas debían poder comunicarse y, por ende, instruirse en la misma lengua. De acuerdo con Ferrão (2010), la historia de la educación indígena en América Latina puede dividirse en cuatro etapas, siendo la primera de ellas, el periodo colonial, que abarcó las primeras décadas del siglo XX, y que califica como un proceso violento que pretendía imponer una misma cultura y lengua hegemónicas, en el caso de México, la cultura mestiza (Baronnet, 2013). En este contexto, surgen las escuelas bilingües, cuyo propósito inicial era el de utilizar las lenguas indígenas para, progresivamente, lograr que los educandos transitaran hacia el uso exclusivo del castellano.

Luego de muchas décadas de intentar “unificar” a la nación por medio de la castellanización y la alfabetización, a través de diversos métodos y enfoques de educación bilingüe, en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), cuyo propósito específico era el de crear planes, proyectos y programas, así como desarrollar metodologías, materiales y estrategias de enseñanza para la población indígena, considerando sus necesidades y particularidades (DGEI, 1990). Pese a la implementación de diferentes enfoques y métodos, la educación en contextos rurales e indígenas siguió persiguiendo el propósito de castellanizar a los educandos, rechazando y desplazando parte importante de sus culturas e identidades.

⁸⁶ Algunos autores (López, 2001; Ferrão 2010; Venegas y Moreno, 2020) mencionan que las luchas de las comunidades afrodescendientes se han enfocado, sobre todo, en el reconocimiento de sus identidades y en combatir la discriminación y el racismo.

Con el nuevo milenio, se incorporó el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y posteriormente la DGEI, se transformó en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)⁸⁷, que se enfocaría en

diseñar, acompañar y evaluar la instrumentación de políticas y prácticas educativas conducentes al conocimiento y reconocimiento de los aportes de los distintos pueblos y culturas que han contribuido a la formación de la nación mexicana (CGEIB, 2015, p. 9),

así como vigilar que los estudiantes recibieran educación pertinente y respetuosa con sus culturas y en sus lenguas. Esta institución se encargaría de normar y controlar instituciones de nivel básico, media superior y superior, destacando sus esfuerzos por incorporar el enfoque intercultural bilingüe, a través de la creación de la asignatura de Lengua y Cultura en los niveles básicos, y la creación de bachilleratos y universidades interculturales (Gráfico 5).

Si bien la instauración de la CGEIB y la implementación del enfoque intercultural en la educación sugieren un avance en materia educativa para los pueblos originarios, la estructura magisterial y su sistema de organización impiden que el proyecto se consolide y que la asignatura de lengua materna se instruya como se estipula en los documentos. La mayoría de los docentes que trabajan en este subsistema son lengua-hablantes, pero la distribución de las plazas no parece considerarlo, y a menudo les asignan a comunidades donde se habla una lengua distinta a la que dominan. Todos los estudiantes que participaron en este estudio manifestaron haber asistido a escuelas bilingües, rurales, y en algunos casos, multigrado, al menos en un nivel educativo. No obstante, no todos los estudiantes se consideran lengua-hablantes, no tienen un dominio amplio de sus lenguas o están en proceso

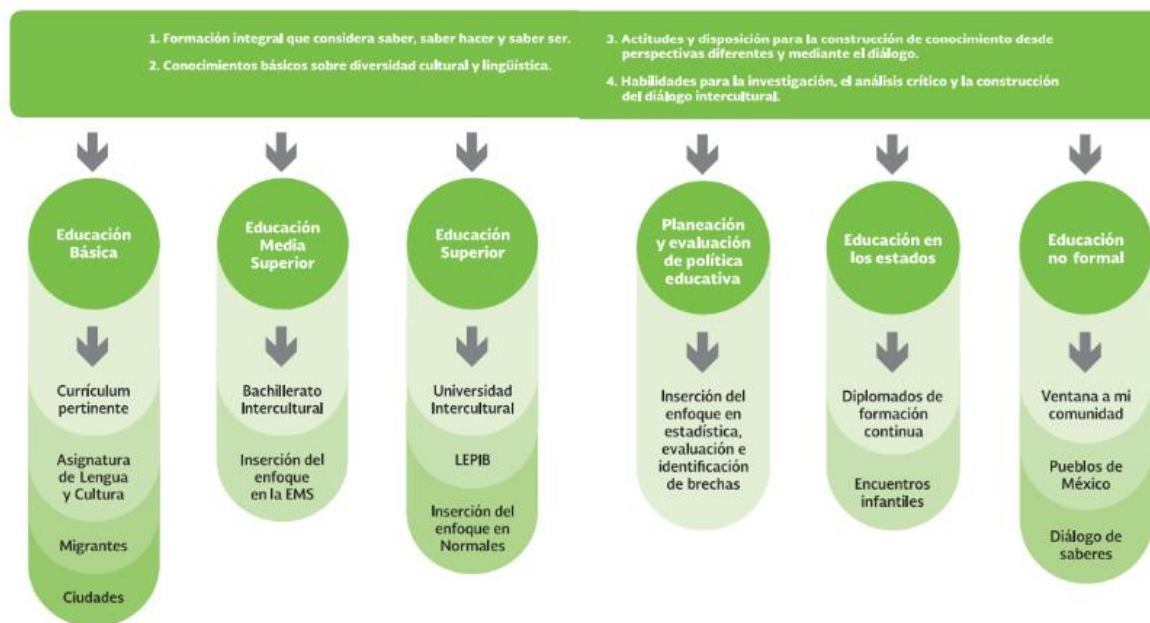
⁸⁷ Durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), la CGEIB desapareció como coordinación, y se transformó en la Dirección General de Educación Superior e Intercultural, forma parte de la SEP y se rige a todas aquellas instituciones de educación superior, incluyendo a las interculturales.

de aprendizaje. Anatu, por ejemplo, dice comprender el zapoteco, pero no se considera capaz de hablarlo; y a propósito del preescolar bilingüe al que asistió, relató lo siguiente:

fue una escuela preescolar bilingüe *según*, pero no. En realidad, no vimos nada sobre lengua ni cosas así. O sea, nos daban... nos moldeaban a su manera, nos hacían hacer cosas que no nos gustaban... Eso fue en el preescolar y en la primaria, y en la secundaria. Hasta la prepa fue que ya. [1EEsIS_Anatu_11FEB21]

Gráfico 5

Inserción del enfoque intercultural en la educación. Principios y líneas de acción.



Fuente: CGEIB, 2015.

Como puede leerse, Anatu recuerda que esta situación se repitió en los dos niveles siguientes. Su comunidad es zapoteca, y se ubica en el Istmo de Tehuantepec, pero experiencias como esta se reproducen en distintas regiones y comunidades, como en el caso de Laura, hablante del cuicateco y originaria de una comunidad perteneciente a La Cañada. Laura comenta haber asistido a una primaria bilingüe en San Juan Bautista Cuicatlán, y a propósito de las clases de lengua indígena, relató lo siguiente:

sí teníamos una materia que se llamaba Lengua Materna, ¿no?, y sí nos daban calificaciones, pero nada más de que ninguno de los maestros hablaba nuestra lengua y entonces, aparte, este, éramos poquitos los que, no todos hablábamos la lengua, a lo mejor los papás de los niños sí hablaban, pero los niños ya no. Entonces, ninguno de los maestros hablaba, y aparte había algunos niños que hablaban el, no sé si es el chinanteco o el zapoteco, y otros, la mayoría eran cuicatecos, entonces no se abordaba de - ¡ah!, vamos a hablar así y así-, nada más era de - *¿cómo se dice esta palabra? ¿Cómo se dice esto en cuicateco? ¿Cómo se dice esto?* - Y así. Entonces también como los maestros no dominaban, no conocían nada pues, entonces, pues no, simplemente se hacían actividades así de palabras, de cómo se dice esto, y es lo único que yo recuerdo. [1EEsUA_Laura_10NOV2022]

El testimonio de Laura da cuenta de la complejidad que enfrentan los docentes que atienden grupos de estudiantes hablantes de una lengua que ellos desconocen, pues imposibilita la implementación del enfoque intercultural bilingüe, situación que se agrava en contextos donde se habla más de una lengua indígena, o distintas variantes de esta. A propósito del tema, Baronnet (2013) señala que “la política pública de educación bilingüe aún está lejos de responder flexiblemente a la necesidad de adaptar la enseñanza a medios extremadamente plurilingües y multiétnicos” (p. 187), como es el caso de la comunidad de Laura, donde la presencia de hablantes de distintas lenguas conduce a la utilización de la lengua en común, el castellano, violentando con ello el derecho de los estudiantes a recibir educación en sus lenguas maternas.

Además de las relacionadas con la lengua, otras experiencias negativas que los estudiantes relataron apuntan, sobre todo, a castigos físicos y violencia verbal infligidos por los docentes. Estos eventos repercuten en el comportamiento, las emociones y el rendimiento académico de los educandos, aun cuando no se hayan experimentado personalmente. Goqui Xu relata cómo haber atestiguado los correctivos que efectuaba su profesora afectó negativamente su desempeño:

la maestra estaba escribiendo en el pizarrón y un compañero estaba hablando, platicando. No estaba prestando atención, y en ese momento la maestra se dio media vuelta y le lanzó el marcador. No sé cómo le dio, pero le dio en medio de la frente. Entonces, como quien dice, [ríe] no sé cómo le hizo, pero eso, [muletilla], me marcó

porque, bueno, yo también estuve a punto de reprobar cuarto grado de primaria.
[1EEsIS_GX_10FEB21]

En un estudio sobre la relación entre violencia y emociones, Asakura (2016) afirma que “para que un acto pueda considerarse violento tiene que haber intención de dañar o controlar al otro” (p. 202); y en el caso particular de las instituciones educativas, la violencia ejercida por los docentes generalmente tiene la intención de controlar el comportamiento de los estudiantes, y con ello, mantener el orden dentro del aula y en la institución.

Los profesores y los directivos en las escuelas son figuras de poder, representan autoridad y son los encargados de premiar o castigar; y es por ello que, en muchas ocasiones, la violencia que los estudiantes viven se normaliza, justificada por la estructura jerárquica. Bourdieu (2000), al hablar de *violencia simbólica*, señala que estas actitudes se naturalizan a tal grado, que los *dominados* pueden llegar a auto denigrarse, sin atreverse a cuestionar las razones por las cuales los *dominantes* actúan de determinada manera, volviéndose una forma cotidiana de vivir y relacionarse, un *habitus* (Bourdieu, 1991). En esta línea, Baronnet (2013) reconoce la responsabilidad del conjunto del magisterio en la reproducción de actitudes y estereotipos negativos, no solo hacia las lenguas indígenas, sino también en las relaciones sociales, que continúan generando desigualdad y experiencias negativas para los estudiantes (McLaren, 2005; Mijangos et al., 2009). A propósito del tema, recupero la experiencia de Lidia:

en quinto año, en que hubo un maestro que realmente no nos enseñaba, se los dije a mis papás, y mis papás hablaron con otros papás y con el director, pero el profe se lo tomó contra mí y me reprobó [*rie*]. Fue una de mis malas experiencias, y pues, que fue injusta, pero igual creo que el director apoyaba a ese maestro y tuvimos que acatarnos. Fuimos como cinco o seis reprobados. [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

Este testimonio revela cómo, a pesar del involucramiento de los padres, los estudiantes se vieron afectados por la estructura de poder que se mantenía en su escuela primaria, y el tener

que “acatar” la decisión, da cuenta del grado de internalización de la violencia simbólica que describía Bourdieu (1991), aún con quienes no son miembros directos de la institución.

Las experiencias negativas referidas por los estudiantes son muchas más que las positivas, de hecho, rescatamos solamente una, la de Yutzil, que brevemente refiere que, el hecho de que los maestros de su escuela primaria fueran originarios de la comunidad, le permitió a ella y a los otros estudiantes, tener una hora de clase en Tseltal. Afortunadamente, a partir del nivel medio superior, las experiencias de los estudiantes se tornan positivas, y muchos de ellos rescatan el rol de sus profesores como motivadores para continuar sus estudios universitarios.

El hecho de que estos estudiantes hayan llegado a la universidad constituye un logro y una muestra de resistencia y perseverancia, pues como afirma Mendoza (2018):

la deficiente calidad de la educación recibida por estudiantes indígenas que aspiran a ingresar a las universidades, así como las condiciones materiales existentes en las regiones indígenas que habitan, tienen efectos negativos tanto al momento de su acceso como de su permanencia en instituciones de educación superior. (pp. 27-28)

En Oaxaca, el grado promedio de escolaridad es de 8.1, equivalente a segundo grado de secundaria, y se encuentra dos puntos por debajo del promedio nacional, que, de igual manera, representaría bachillerato trunco. Aunque el fenómeno del abandono escolar es multifactorial, Sanabria (2014), en su tesis de maestría, reconoce al docente y las relaciones deficientes que puede llegar a formar con los estudiantes, como una de las causas principales⁸⁸. A propósito del tema, Aguilar et al. (2019), encontraron que el estrés del acoso docente a los estudiantes fue una de las principales causas del abandono escolar en el caso

⁸⁸ Esta autora señala también que las metodologías implementadas, los currículos y normas que regulan las instituciones constituyen también factores conducentes a la deserción. Aunque este estudio tuvo lugar en Colombia, en México se observan condiciones similares pues, aunque constitucionalmente se defiende el derecho a la educación situada y en sus lenguas, los planes, programas y currículos siguen siendo creados desde el centro (Bensasson, 2010; Baronnet, 2013).

de tres estudiantes. En las conclusiones de este estudio, los autores apuntan que, pese a las discordancias incrustadas en el contexto, las escuelas, los docentes y las estructuras de poder, los estudiantes refieren el abandono como “voluntario”, otro ejemplo más de la internalización de la violencia simbólica.

Por otro lado, otros autores (Yoneyama y Rigby, 2006; De la Fuente, 2012; Sesento y Lucio, 2015; Barrios y Frías, 2016; Aguilar et al. 2019; Trigueros y Navarro, 2019) que defienden que la buena relación entre el docente y el estudiante crea un sentimiento de seguridad, que puede contribuir a su permanencia en las aulas.

En varios de los relatos de estudiantes del ISIA y el ICE, se encontró que, además de ser motivadores para la permanencia, algunos docentes brindaron orientación para elegir una carrera y encontrar una universidad. Laura, por ejemplo, relató lo siguiente:

cuando yo estaba en el bachillerato, pues no tenía ya plan de estudiar [*muletilla*], porque [*muletillas*] mis papás siempre me decían, [*muletilla*] -No, pues ya no va a haber apoyo para poder seguir estudiando-, porque estudiar la universidad sería [*muletillas*] salir de ahí, ¿no? Sí o sí [...]. Entonces, yo, [*muletilla*] todo el bachillerato me la llevé así de, como ya no voy a seguir estudiando, pues ¿para qué, no? Nada más hago mis cosas, como así las tareas y eso. Yo estaba en el área de Ciencias Sociales y ahí tuve una maestra que era egresada de aquí del Instituto, entonces, comentaba, [*muletilla*] sobre su licenciatura. Entonces, [*muletilla*] me empezó a llamar ahí. [*muletilla*] ella decía [*muletilla*] en qué tanto puede trabajar y todo eso [*muletillas*] desde ahí me llamó la atención. [1EEsUA_Laura_10NOV2022]

Laura comenta haber sentido desmotivación por la falta de apoyo de sus padres, y por no haber tenido orientación sobre las universidades y las carreras que podía estudiar. Ella, al igual que varios de los estudiantes colaboradores, es una estudiante universitaria de primera generación. Sanabria (2014) señala que el apoyo que brindan los padres para que sus hijos continúen estudiando se reduce considerablemente cuando su grado de estudios es bajo, como sucedió en el caso de Laura, y que también Paco refirió en sus reflexiones:

La mamá al no ver la facilidad de mandar a su hijo, pierde el interés, la mamá. Y si la mamá pierde el interés en que su hijo siga estudiando, el hijo ya no lo hace, pues,

¿no? Y es lo que pasa mucho allá, [muletillas] -¿Sabes qué? ¡Híjole! Pues vas a ir a estudiar, pero ¡hasta Oaxaca!-, dice la mamá. Y ya la mamá después lo piensa bien y dice -¡híjole! ¡Es mucho dinero! Es renta, es esto, esto, es comida, ¿dónde va a comprar?-. Luego eso lo escucha el hijo, o se lo tiene que platicar al hijo, pues para entender su situación, y el hijo dice -No, mejor no voy-. Y la mamá, -bueno, está bien- [ríe]. Y ya. Entonces, ahí es donde ya muere, pues. [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

Paco menciona otro factor sumamente importante, la economía, citando, además, algunos de los gastos más fuertes que deben cubrirse cuando ir a la universidad implica abandonar la comunidad, como también lo refería Laura. La falta de apoyo de los padres no siempre tiene que ver con el valor que le dan a la formación universitaria, sino también con sus posibilidades económicas. No obstante, el apoyo de la familia es sustancial para el acceso, la permanencia y los logros académicos de los estudiantes (INEE, 2007).

El bachillerato parece ser una etapa decisiva para los estudiantes, es donde todos los estudiantes reconocieron haber encontrado motivaciones para continuar estudiando. Además de los docentes, una mirada comparativa, reflexiva y crítica de la educación recibida, se convierte en otro motivador importante, que puede propiciarse comparando el trato que reciben en ese nivel educativo con respecto a los anteriores. Lidia, por ejemplo, narró lo siguiente:

eso es lo que me motivó a estudiar Ciencias de la Educación porque realmente veo que hay profesores que realmente no enseñan como debe de ser. Ellos se van, enseñan lo que quieran, no tienen una planeación en sí, y pues realmente eso fue algo que me motivó a estudiar. Ya en secundaria, [muletilla] me tocaron maestros muy, muy, muy buenos y, [muletillas] aprendí mucho. En bachillerato, igual. Ahí fue una licenciada y un ingeniero, y un licenciado igual, [muletillas] [ríe], creo que por ellos estoy aquí. Ellos me dijeron que era una muy buena opción venirme a Oaxaca a estudiar acá y, [muletillas] sí tuve muy buenas experiencias con ellos. Aprendí mucho con ellos, y por eso estoy aquí. [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

Aunque esa motivación que recibieron por parte de sus docentes los condujo a la universidad, es importante cuestionar hasta qué punto esto limitó sus opciones y sus inclinaciones hacia

otros programas educativos o instituciones, incluso, otras opciones de vida que hubieran podido tener.

Al analizar cada entrevista, se pudo observar que las trayectorias escolares de la mayoría de los colaboradores no son lineales, pues algunos interrumpieron sus estudios un tiempo antes de comenzar la universidad, por motivos económicos o porque, en su momento, decidieron abandonar la escuela. No obstante, el tiempo de suspensión y la actividad que desempeñaron durante ese lapso, influyó en la reorientación de sus aspiraciones, como sucedió en el caso de Yara:

desde pequeña, siempre quise estudiar Letras, Literatura, pero por cuestiones de economía y todo eso [*muletillas*] me dijeron que no se podía [...] Trabajé en CONAFE después de salir de la prepa, y [*muletilla*] me gustó la experiencia [*muletilla*] de trabajar con niños. Como que sientes, como que te revitaliza el estar ahí con niños, jugando con ellos, platicando con ellos. [2EEsIS_Yara_08ABR22]

Si bien Yara relata que esta experiencia fue complicada en un principio, pronto encontró el gusto por la docencia, lo que la ayudó a elegir estudiar educación, pues Literatura seguía siendo una opción inasequible. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), es una institución mexicana encargada de llevar educación formal a comunidades marginadas, incluidas aquellas en donde la escuela no existe de forma física⁸⁹. El programa funciona a través de promotores educativos, generalmente jóvenes egresados de secundaria o bachillerato, de entre 14 y 24 años, que reciben una capacitación para poder ejercer la docencia en grupos reducidos, y en muchos casos, multigrado. Estos promotores reciben un pago mensual durante el periodo en el que prestan servicio, y una vez concluido, reciben una beca durante 30 meses por cada año de servicio prestado (con un máximo de dos años de servicio), para continuar con su formación académica. Para Yara, esta beca fue un gran apoyo

⁸⁹ Esto sucede, sobre todo, en microlocalidades, donde la población no supera los 500 habitantes. Puede leerse más sobre CONAFE y sus alcances en <https://gobierno.com.mx/conafe.html>

durante sus años universitarios, y le permitió concluirlos casi de manera independiente. Retomamos también el caso de Laura, que interrumpió sus estudios por alrededor de cuatro años, primero por falta de apoyo y después por cuestiones familiares:

Entonces, [muletilla] por lo mismo de que ya no me iban a apoyar, no terminé mi servicio social, no lo hice a tiempo, [muletilla]. Dije, *-lo hago saliendo-*. Una vez egresando hice mi servicio social para que me pudieran entregar mis documentos, [muletilla] y ya lo terminé y me quedé trabajando ahí donde hice mi servicio social por un año, y ya de ahí apliqué [...] para entrar aquí al Instituto. [1EEUA_Laura_10NOV2022]

Las experiencias laborales que los estudiantes han tenido previo el acceso a la universidad, les dotan de un sentido de responsabilidad distinto al de otros estudiantes que han tenido una trayectoria escolar lineal, aunque estas no eximan a ninguno de las dificultades económicas que aparecen frecuentemente durante la trayectoria universitaria, de la cual hablaré a detalle a continuación.

5.3. La universidad: una ventana a otro mundo

La universidad fue creada en Europa y, en sus inicios, era algo parecido a un centro de élite (Juarros, 2006) al que no cualquier persona tenía acceso, necesitara o pudiera costear. Contar con formación universitaria dotaba a las personas de cierto estatus que los colocaba en un lugar privilegiado con respecto al resto de la población, que, en muchos casos, no habían cursado ni siquiera un nivel escolar completo. Contrario a lo que pudiera pensarse, la importancia de la formación profesional no surge precisamente por preocupaciones educativas, sino económicas.

Con el crecimiento industrial, en América Latina incrementó la demanda de profesionistas, con lo que se comenzó a fortalecer el vínculo entre la formación universitaria y las oportunidades laborales y de ascenso social. Se dice que, a mediados del Siglo XX, la composición de las universidades comenzó a diversificarse, ante lo cual hubo que implantar

mecanismos de regulación y control para el acceso, como los exámenes de ingreso (Juarros, 2006). Con estos mecanismos se abre también el debate de la selectividad versus la oportunidad equitativa que todos deberíamos tener para poder acceder a una institución universitaria. No obstante, ante la imposibilidad de acceso de algunos sectores poblacionales, se diseñaron políticas de acción afirmativa que tenían como tarea principal garantizar el derecho a la educación, como fueron las cuotas para estudiantes indígenas, los pases directos de preparatoria a universidad, o modelos de institución exclusivos.

La importancia social de la universidad radica en que su oferta educativa responde a las necesidades de determinada sociedad, por lo que la formación universitaria está colmada de expectativas sociales, familiares e individuales. Un estudio realizado en Guadalajara (Hidalgo, 2017), reveló que los universitarios se perciben como agentes de cambio, y su formación conlleva la responsabilidad social de generar mejores condiciones en pequeña o gran escala, mientras que les permite aprender y desarrollar un pensamiento crítico, fundamentado en la realidad social y sus necesidades.

De manera similar, los estudiantes participantes en esta investigación apuntan que, la forma en la que reciben educación en la universidad resulta mucho más cercana, real e importante, pues les permite articular conocimientos, vivencias y experiencias reales con los temas que estudian, como lo relató Paco:

o sea, que puede uno comparar [*muletillas*] con la vida diaria, [*muletillas*]. Matemáticas, por ejemplo, ¿qué? ¿Ciencias naturales? Aprendíamos cosas que ni veíamos allá en el pueblo [*ría*]. Entonces, acá es como de, ya contenidos que, por ejemplo, Sociología, Antropología. Me acuerdo mucho de la relación entre uno y el otro, ¿no?, que decían que según era aprender a través de la mirada del otro, ¿no? Y era como - ¡ay, cabrón!- Pues ya, ¡eso mínimo ya! Con razón ya entiendo por qué la gente de allá dice esto, ¿no?, o porqué los abuelitos pensaban eso. O sea, ya te empiezas a apegar, pero con cosas que sí puedes hilar a tu realidad. [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

Los estudiantes manifiestan que la universidad propicia experiencias más cercanas a sus realidades, pero que también les permite observarlas desde otras perspectivas, como decía Paco, tener “otra línea de pensar”. Estas nuevas formas de pensamiento se generan a través de la teoría y los contenidos académicos que estudian, pero también de las distintas formas de pensar que confluyen en las aulas y con las que se aproximan y se ven confrontados, que, a diferencia de otros niveles educativos, tienen mucha más centralidad en la experiencia educativa. A propósito, Rocío plantea que la universidad:

es un espacio en el que conoces a nuevas personas y tienes nuevas experiencias, y quizás no es del todo de que, vas a la universidad y tienes un título y, no sé, o sea, no lo veo de esa forma forzosamente, porque también hay personas que no asisten a una universidad, pero también tienen experiencias, también aprenden de una forma. Pero sí, pienso que para mí ha sido una oportunidad de conocer nuevas personas, de tener más experiencias y afrontar nuevos retos, y es un nuevo contexto, diferente a la primaria y a la secundaria, al bachillerato, entonces, pienso que es una nueva oportunidad de [ríe] crecer personalmente. Porque les da la oportunidad de ver otro mundo, de reflexionar de una manera diferente, de conocer, más allá de algunas cosas, de su propia realidad como dicen [ríe] [2EEsUA_Roci_04NOV2022]

Ciertamente, la población universitaria es mucho más diversa, pues estudiantes con bagajes culturales distintos confluyen en centros universitarios con el propósito de formarse profesionalmente, por lo que la migración es un fenómeno central y bastante común, considerando que no todas las comunidades cuentan con este nivel educativo.

La universidad es una experiencia social de diversidad, y es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes. El intercambio de ideas, el diálogo de saberes que se genera en los distintos espacios universitarios -académicos y no académicos- es enriquecedor para los estudiantes y para la propia experiencia educativa. A propósito de esta convivencia, Goqui Xu comenta lo siguiente:

yo pienso que la diversidad de los compañeros que hay, porque estamos varios, y entonces [muletillas], no te aburres de las personas. [muletillas], puedes estar

dialogando o platicando de temas de interés. Puedes estar platicando, [*muletillas*], de otras cosas, de temas banales [2EEsIS_GX_15NOV2021]
 Esas conversaciones e intercambios que los estudiantes citan han dejado de tener las restricciones que les caracterizaban en otros niveles educativos. Asimismo, las prohibiciones han disminuido, generando en los estudiantes sentimientos de libertad y comodidad. Anatu, compara su universidad con otras instituciones a las que asistió y comenta lo siguiente:

aquí ya es, es otro nivel [*ríe*], dijeran. Y [*muletillas*] acá pues es más libre. Te dejan venir como quieres, traer lo que quieras, expresarte como quieras y, eso, pues me hace ser yo [*ríe*]. Sentirme feliz [1EEsIS_Anatu_11FEB21]

Aunque cada uno a su manera, todos los estudiantes coincidieron en que asistir a la universidad es importante porque permite ver el mundo *-propio-* desde otras aristas, así como ver y conocer *otros* mundos, con sus respectivos referentes de vida y pensamiento. Para resumir y recuperar ideas, en palabras de Paco, asistir a la universidad es importante para todas y todos los jóvenes,

para que descubran otras perspectivas. Más allá de que van a agarrar trabajo, ¿no? [*ríe*], ahorita ya ni eso [*ríe*] [...]. Para que uno amplie, porque, no está mal, ¿no?, pero uno de repente crece con una línea de pensar. Sí, ya, ciertos años está bien, pero ya cuando llega el momento, pues házlo, aprovéchalo, conoce otras formas de ver, el mundo, sobre todo. Conoce otras formas de percibir la realidad, y no con autores si no te gusta leer, ¿no! ¡Con tus compañeros de alrededor! Pregúntale a él que viene de otro lado, cómo son allá, cómo es. Házte su amigo y vas a ver que te va a contar un buen de cosas, ¿no? Entonces, eso. Por eso es importante venir a la universidad, sobre todo aquí, a la pública, o bueno, a la UABJO, pues, porque le digo que llegan muchos de otros lados, pues, y eso es lo rico. La diversidad. La diversidad cultural que hay en las universidades [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

Si bien el acceso a la universidad es relativamente más asequible en la actualidad, todavía existen demandas que no han sido atendidas en su totalidad, como son la pertinencia en la oferta educativa y la educación situada y diversificada para los pueblos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2014; Olivera y Dietz, 2017). De igual manera, Paco pone sobre la mesa el desempleo, pues la formación profesional ha dejado de ser una garantía para obtener un empleo.

Por otro lado, Palacios rescata de toda la experiencia, el haber podido conocerse, valorar su progreso y establecer metas alcanzables para su futuro:

En primera, [*muletilla*] saber bien de dónde vienes ¿no? Aparte, muy aparte de que tengas una licenciatura o así, saber de dónde vienes, [*muletilla*] saber a dónde vas y cómo lo estás logrando. [2EEsUA_Palacios_25ABR2022]

En paralelo, Lidia y Roci apuntan que lo importante no es en sí el grado académico, sino haber vivido el proceso, ganado aprendizajes y haber tenido otras experiencias de las que tuvieron sus padres.

5.3.1. Elección de una carrera: tensiones entre la libertad y el compromiso

En líneas anteriores se ha hecho referencia a las expectativas que rodean a la formación universitaria, tanto por parte de los estudiantes como de sus familias, quienes perciben en el título universitario una forma de movilidad social, una puerta de acceso a mejores condiciones económicas y de vida (Czarny, 2010). Hemos puntualizado también que la mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación son los primeros en sus familias en acceder al nivel universitario, lo que genera que toda esta nueva experiencia esté llena de emociones, imaginarios y esperanzas. No obstante, prima también el desconocimiento y la falta de orientación sobre las universidades y los programas académicos, situación que no es exclusiva de los estudiantes indígenas, sino de la gran mayoría de estudiantes en el país. Rodríguez (2003) apunta que existe un desconocimiento por las carreras y el sistema universitario en general, lo que, aunado a la sesgada orientación que reciben de terceros, podría limitar las elecciones y desorientar los intereses reales de los estudiantes.

La transición del bachillerato a la universidad y la elección de carrera consiste en un proceso de “autoconocimiento”, que se ve influenciado por diversos factores, que podrían representar posibilidades o impedimentos, de los que resaltan, principalmente, cuestiones

culturales y motivos económicos (Pérez, Macías y Calera, 2021). Adicionalmente, se reconoce que los jóvenes que han tenido una trayectoria escolar compleja, y que provienen de contextos rurales o marginados, presentan una mayor dificultad al momento de elegir una carrera (Grodsky y Riegle-Crumb, 2010; Langenkamp y Shifrer, 2011). El testimonio de Laura, por ejemplo, engloba varios de los puntos anteriormente abordados:

como no tenía interés de estudiar, bueno, a lo mejor y sí, ¿no?, pero [muletilla] no había esa motivación, no tenía ni idea de qué estudiar, ni de saber de universidades, ni de carreras, ni de vocación ni nada de eso, y como tampoco tengo familia que haya estudiado, no tenía ni [muletilla] contactos, o que me guiaran, ¿no?, la orientación para que me dijeran de universidades y así [...] Aparte nos dieron un folletito [en el bachillerato], ¿no?, de todas las universidades, pero no tenían costos, ¿no? Entonces, yo decía - *¿pues cuánto cuesta una universidad en sí, ¿no? ¿Cuánto cuesta la inscripción y todo eso?* - Y pues eso lo fui sabiendo al momento ya de, no pues el curso te cuesta eso y el examen eso, y ya como que en el momento fui, me fui enterando de cuánto es o cómo es en realidad [muletilla] ir a la universidad, ¿no? Entonces me aferré, empecé a checar [muletilla] las materias que llevaba el ICE, y fue la única licenciatura, o digamos, [muletilla] la carrera que me llamó la atención. No chequé otras opciones [1EEsUA_Laura_10NOV2022]

Así como Laura, tenemos muchos estudiantes que no recibimos orientación vocacional, y desconocemos todo el proceso que debe seguirse para enrolarse en una universidad. La gran mayoría, se queda con la poca información que recibe, sobre todo cuando no tienen a alguien cercano que haya tenido la experiencia y que pueda proporcionarles más información. De hecho, existen estudios que afirman que

en el sistema educativo mexicano se percibe un déficit de programas de orientación vocacional, de carrera o profesional dirigidos a los jóvenes que se encuentran en la transición del bachillerato a la universidad, lo cual se constata en la insuficiente información y asesoría confiable que se brinda a los alumnos respecto a la oferta educativa y sus modalidades, ámbitos y perspectivas de acción, así como apoyos para proseguir una carrera en condiciones de equidad social. (Leyva, 2007, p.37)

La falta de orientación representa un problema severo que lleva a los jóvenes a la deserción escolar, y en otros casos impide que inicien sus estudios por la saturación de ciertos programas académicos, lo que a su vez disminuyen las oportunidades laborales.

Justamente, el aspecto laboral, además de ser un motivador, es una de las preocupaciones más grandes de los jóvenes y sus familias, llegando a ser determinante al elegir una licenciatura. Existe una tendencia por elegir programas educativos con demanda social alta, como son las licenciaturas del área blanca, administración, formación docente, etc.; por sobre otros programas educativos cuyos nombres son incluso, relativamente nuevos o desconocidos. A propósito de los motivos de elección de carrera y universidad, Roci comentó lo siguiente:

por lo mismo del pase directo de la prepa tenía preferencia, fue mi primera opción, y quizás a mí me faltó más buscar y quizás también a la escuela en un área que nos ayudaran a orientarnos en cuanto a eso, [...] no puedo decir que es la carrera que aprecio o que es el cien por ciento, pero [*muletilla*] he aprendido a sobrellevarla [...] me hubiera interesado, no sé [*ría*], algo relacionado con el arte, el diseño o algo así, pero bueno, ahí me vi influenciada también un tanto por lo laboral, lo económico, la familia, el temor de hacer lo que realmente me gusta, me interesa, me llama la atención [1EEsUA_Roci_06OCT2022]

Testimonios como el de Roci son abundantes entre los universitarios, en los que sobresale el temor a equivocarse o a tomar una decisión equivocada. Tristemente, ese temor tiene sus orígenes en la desinformación, en la falta de claridad y conocimiento que rodea este proceso y todo lo que se deriva de él. Roci comenta haberse sentido presionada por su familia y por cuestiones laborales y económicas, y curiosamente estas son las preocupaciones más comunes entre los estudiantes, que con frecuencia se encuentran por encima de sus intereses genuinos. En paralelo, Paco relató lo siguiente:

casi no nos comunicábamos [él y sus padres], y creo que eso fue lo que me afectó a mí, y cuando ya llegó el momento de tomar esas decisiones importantes, de ser adultos, dicen ¿no? [*ría*]. Ya, [*muletillas*] según yo, quería estudiar medicina, pero luego me deprimía porque decía yo, *-no, pues voy a dejar de hacer esto-* [...] Y ya, pues, mis papás, como ellos son maestros, me dijeron *- ¿por qué no te vas a Educación?-* ¡Y yo ni sabía que existía eso! *-Ahí hay un Instituto-*, dicen, *-de Educación. Varios salen de ahí-*, dice, *-y salen bien-*, dice, *-los preparan bien. ¿Por qué no te vas? Y ya, después, pues ya vas viendo si te gusta o no-*, dicen. Y ya, pues como no había opción de que vete a una privada, pues porque es caro, era como de que, *- ¡pues ve!* - Y ya. Me metí. [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

Como Paco, la mayoría de los estudiantes han llegado a la carrera en la que están por azares del destino, o por motivación de terceros. Rodríguez et al. (2019) plantean que, si los estudiantes toman una buena decisión con respecto a sus estudios, es decir, una decisión que les genere satisfacción, hay muy pocas probabilidades de que deserten. Según su perspectiva, de lo contrario, los dos escenarios posibles son el abandono escolar y el cambio de programa académico. En el mejor de los casos, los estudiantes cambian de carrera una o dos veces antes de encontrar una que de verdad les gusta, o estudian otra una vez que terminan. Yutzil, por ejemplo, relata cómo su cambio de programa académico también fue motivado por sus padres:

estuve un semestre en Administración y cuando me fui a casa, [*muletilla*] mis padres me preguntaron: *-y tú, ¿qué estas estudiando?* - Y yo: *-No, pues, Desarrollo Sustentable-*. *-Y cuando acabes, ¿qué vas a hacer?* - Y yo, *-no, pues, regresar a CAPELTIC⁹⁰-*. Tenía esa idea. Y me dicen: *-No, tú tienes que estudiar Educación. A ti te gusta todo, todo, todo-*. Hice como una profunda reflexión y ya, en segundo semestre pues sí, me cambié a Educación [2EEsIS_Yutzil_16NOV2021]

Afortunadamente, Yutzil manifestó sentirse contenta con su nueva carrera, pero no deja de llamar la atención el hecho de que la motivación haya surgido de otras personas y no de ella misma. Otro aspecto importante es la poca relación entre los programas educativos que eligió esta estudiante, que vuelven a relucir la desinformación que impera la transición a la universidad. Otro ejemplo claro es el caso de Lidia, que habló sobre sus opciones de carrera:

⁹⁰ CAPELTIC, “*nuestro café*”, es una cooperativa comercializadora del café producido por familias tseltales chiapanecas, que se vende principalmente en cafeterías de universidades del SUJ en Ciudad de México, Puebla y Guadalajara.

tenía tres planes. Uno era acá en el Instituto, mi segunda opción era ingeniería, Ingeniería Agrónoma; y luego Gastronomía. Eran mis tres opciones [*rié*]. Bueno, realmente me gustan poco las matemáticas, y como igual también optaba por ingeniería, pero por situaciones económicas, pues ya no me pude ir a ingeniería, pero sí presenté el examen [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

Una vez más, la economía se presenta como un gran condicionante para el acceso a determinados programas académicos. Recordemos también lo reportado por Yara en páginas anteriores([1EEsIS_Ya_08ABR22], p. 337), sobre sus limitaciones económicas para estudiar Literatura. Se observaron también algunos casos de estudiantes que deseaban estudiar licenciaturas del área blanca, y que migraron hacia la formación docente, como sucedió en el caso de Goqui Xu:

yo quería estudiar Enfermería o Medicina, pero por azares del destino pues necesitábamos de ese dinero, entonces yo dije: - *jah!*, *pues mejor no estudio, mejor trabajo*-. Y fue un tío mío, que él había venido a un diplomado acá, me parece. No sé si una reunión o un diplomado, que me comentó que eran precios accesibles, y yo dije: - *jah, pues vamos a ver!* -. Me gustó y me quedé. [2EEsIS_GX_15NOV2021]

Los testimonios de Lidia y Goqui Xu permiten observar que el factor económico reaparece constantemente como una fuerte limitante para las decisiones de los estudiantes, que con frecuencia deben ajustarse a las posibilidades, aun cuando esto implique abandonar sus sueños.

La caracterización de las trayectorias y el análisis de las experiencias de estos estudiantes han permitido observar la importancia de la orientación vocacional para los estudiantes durante el bachillerato, que sigue siendo muy pendiente. Esto, aunado a la presión que los familiares ejercen sobre los estudiantes, limita su poder de decisión, lo que podría tener severas repercusiones en su desempeño académico, su vida y sus emociones. Se dice que la elección de una carrera es un proceso multifactorial, muy influenciado por miembros de la familia y otras personas importantes en la vida estudiantil (Gómez, 2017); pero es

importante trabajar en el acompañamiento vocacional para que los estudiantes elijan libremente según sus intereses y aptitudes.

5.3.1.1. El recuento de la mudanza, las ausencias y las presencias.

En páginas anteriores hemos hablado de la dificultad que representa elegir una carrera y una universidad, y cómo esto se complica cuando también se debe abandonar el hogar familiar para poder continuar con los estudios superiores. Este proceso es, innegablemente, un momento crítico que imprimirá huellas importantes y trascendentes en la vida de los estudiantes, cuyas transiciones resultan un tanto más sencillas cuando se cuenta con un acompañamiento. Las presencias, pero, sobre todo, las ausencias, impactan fundamentalmente en las experiencias de los estudiantes, marcando diferencias significativas en cada caso.

El rol de la familia y el apoyo y la motivación que brindan fueron elementos principales en el proceso, donde, además del apoyo moral y emocional, la presencia y acompañamiento físico mostraron ser significativos para los estudiantes. Mediante los relatos, fue posible observar que, en la mayoría de los casos, es la familia la que acompaña a los estudiantes en la transición a la etapa universitaria, y estos testimonios me permitieron aproximarme a las emociones que este evento generó en cada uno, el cómo se vivió y sintió cada experiencia. Anatu, por ejemplo, relata este evento como una experiencia cómica:

Me dijeron que según se iban a quedar [*sus padres*] acá una semana, según, para acompañarme, pero no aguantaron la calor. ¡Mi papá! Mi papá dice - ¡*No manches! ¿Aquí te vas a quedar?* -. Es que asombraron porque dicen: -*No, pensamos que te ibas a quedar en un lugar de frío-*, y yo también pensé - ¡*Asu! Sí, es cierto-*. [...] pero bueno, la calor me gusta. Pues ya llegamos aquí, nos instalamos y todo y ¡en la noche mira! [*ríe*] ¡La calor, mira! ¡No podíamos dormir con los zancudos! Y, ¡ay no! Fue horrible. Y pues así nada más aguantaron dos días y se fueron. [1EEsIS_Anatu_26NOV2021]

Anatu relata esta experiencia en medio de risas, lo que permite notar que es un recuerdo feliz. A la par, Lidia también atesora la experiencia de su mudanza a la Ciudad de Oaxaca por lo que pudo compartir con su familia:

me vine con mis papás. Ellos me vinieron a dejar y, pues, trajimos lo que es lo básico: la ropa, lo higiénico, todo eso. Algunos trastes, una estufa. Aquí compramos el gas y eso. Sí, pero fue como [...] lo poco que pudimos traernos me lo traje y ya después ellos venían a dejarme cada cuando ellos podían. Fin de semana, los viernes, ellos se venían. Realmente no estuve sola, mis papás me venían a ver, los viernes. Es que no estaba, no estoy acostumbrada a estar alejada de mi familia y creo que fue muy difícil y complicado dejarlos [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

La comunidad de Lidia se ubica aproximadamente a cuatro horas de la capital oaxaqueña, sin embargo, a pesar de la distancia, ella manifiesta haberse sentido acompañada y abrazada por todos los miembros de su familia, que la visitaban a menudo. A pesar de que la distancia dificulta la presencia física, eventos y acciones como las que apuntan Lidia y Anatu, se guardan y atesoran en la memoria de los estudiantes, sirviendo como un constante recordatorio del apoyo con el que cuentan.

El acompañamiento de la familia en esta etapa también es sinónimo de ayuda, sobre todo cuando esta mudanza se acompaña de objetos personales y de uso cotidiano, como ya lo refería Lidia. El traslado de cosas dificulta el desplazamiento en solitario de los estudiantes, ante lo cual, los familiares aparecen como un gran apoyo. A propósito, Yara relató lo siguiente:

me trajo mi hermana. Sí, pues como estaba en su casa, muchas de las cosas que yo traía [*muletilla*] eran de la casa de mi hermana [...]. No con carro [*rie*], porque no teníamos carro, [*muletillas*] pero si me vino a acompañar ¿no? Me vino a acompañar a dejar aquí, ya con mis cositas y así [...] ¿Qué traía? Pues ropa. [...] Mis cobijas porque qué tal si hacía frío aquí. [*muletilla*] artículos de cocina, porque iba a llegar y no tenía nada, y no sabía si la señora o el señor donde iba a rentar tenía. [*muletilla*] despensa. [...] la primera vez que vine, eso ¿no?, lo primordial: ropa, cobijas, por si

no tenía, artículos de cocina, por si no tenía qué comer, la despensa. Artículos tanto de aseo personal como de cocina [2EEsIS_Yara_08ABR22]

Contrario a los casos anteriores, Liz relata que ella tuvo que trasladarse sola, lo que complicó el traslado de objetos que traía consigo:

cuando me vine, tuve que traer mis cosas [...] lo necesario [ríe], lo necesario. A mí no me vinieron a dejar así como vinieron a dejar a mi hermana, o sea, traer la camioneta de mi papá, traer sus cosas, todo lo que necesitaba. Yo recuerdo que tuve que traer una mesita, o sea, traerla desde mi casa, transbordarla. Traer mi ropa, [muletilla], traer lo necesario, lo indispensable. Mm...[ríe], no podía traer una cama porque no podía cargar. Traje una hamaca que era [...] más portátil. Que podía traerlo sin [muletilla] mucho esfuerzo. Y cuando llegué ahí al cuarto, lo bueno es que el cuarto sí tenía donde podía colgar la hamaca. Entonces [muletilla] me quedaba a dormir en la hamaca y [muletilla] así, poco a poco. Dormía en la hamaca. Y, como en mi casa [muletilla] era igual por el clima, igual me acostumbré a dormir en la hamaca. Entonces no era algo nuevo [2EEsIS_Liz_29NOV2021]

Liz me condujo ilustrativamente por su experiencia relatando la travesía con los objetos que llevaba, y cómo esta mudanza, en solitario, se dio gradualmente. De su testimonio resalta también la comparación que hace entre su caso y el de su hermana, quien sí contó con el apoyo de su familia. Ella no habló explícitamente de sus sentimientos, pero cómo relata la experiencia genera nostalgia en quien la escucha o lee.

Existen también los casos de estudiantes que se instalan en casas de familiares o amigos de la familia, quienes los acogen temporalmente o durante el tiempo que dure su programa académico. Para ellos, la situación puede ser más sencilla con respecto a la mudanza de objetos de primera necesidad, y aunque cada caso es distinto, existen otras dificultades. A propósito, Palacios relató lo siguiente:

vivo con familiares acá, y por eso no se me hizo tanto problema traer mis cosas de mi pueblo. Lo único que traje fue mi ropa y cosas así, pero sí, le digo que aquí estoy actualmente con mi familia, con mis tíos igual, y ellos son, como que, los que me ayudan a estar así en la escuela, me apoyan un poco con la alimentación y así ya. Pero

al igual, ellos me dan la alimentación, pero yo tengo que contribuir de cierta forma con ellos [1EEsUA_Palacios_23ABR2022]

Palacios comentó haberse sentido acompañado por sus tíos durante su etapa universitaria, y que compartir el espacio con ellos mitigó los sentimientos de nostalgia que tenía por estar lejos de su hogar. Parece ser que compartir la vivienda con una familia, aún si no existen lazos sanguíneos entre ellos y los estudiantes, les genera seguridad, por estar acompañados y por contar con un respaldo. Esto sucede con frecuencia en la comunidad de Jaltepec, donde los estudiantes comúnmente se albergan en hogares familiares. Goqui Xu, por ejemplo, habló sobre su experiencia:

yo me llevo muy bien con mis caseros, convivo con ellos, yo voy al campo con ellos, cocino con ellos, vivo con ellos, como quien dice, entonces se siente como que ese ambiente familiar, no te sientes como lejos de casa, de - ¡ay no! *No está mi mamá, no está mi papá*-; sino que te sientes integrado en esa pequeña familia, aunque no es tuya, pero te sientes integrado [2EEsIS_GX_15NOV2021]

La posibilidad de vivir con una familia y participar en sus actividades y celebraciones brinda a los estudiantes la posibilidad de sentirse acompañados, como en casa; lo que a su vez facilita el proceso de adaptación a la universidad y a un nuevo contexto. Para los que estudian en Oaxaca, y aunque de manera distinta, este acompañamiento se obtiene con compañeros locales, que suelen compartir sus espacios familiares con estudiantes foráneos.

Las IES se ubican lejos de las comunidades de origen estudiantil, lo que aumenta los costos de transporte y el tiempo de desplazamiento, complicando así el acompañamiento de las familias, sobre todo sin vehículo propio. En estos casos, algunos estudiantes se acompañan de amigos o paisanos que ya se encuentran matriculados en la institución, o que también estudiarán allí. Moli, por ejemplo, habla al respecto de la siguiente manera:

yo llego aquí con mi amiga. Y yo tenía aquí [...] dos paisanos, [...] llego con ellos, [...] en mi comunidad hay un problema, y habían matado, justamente en esas fechas

que yo llegué, a una persona y había movimiento en la comunidad [...] mi mamá, pues tampoco me vino a acompañar. Llego aquí sola, junto con mis dos amigos, pero, o sea, con mi papá o con mi mamá, no. Es algo que, como que a veces sí me siento ¿no? Porque veo que hay padres de familia que vienen a ver a sus hijos, pero luego digo, pues comprendo algunas cosas también y digo, pues, no me voy a poner triste porque tengo aquí a mis tíos [...] ya hice amistades... y eso ¿no? [2EEsIS_Moli_25NOV2021]

Si bien Moli, a partir del contexto que describe, manifiesta comprender la situación y las circunstancias que impidieron a sus familiares acompañarla, sí reporta haber sentido una especie de vacío al ver que otros padres llevaban, acompañaban o visitaban a sus hijos. A causa de estos sentimientos, al igual que Moli, otros estudiantes también se cobijan en otras relaciones que entablan con otros durante el trayecto universitario. Estos lazos son importantes para la permanencia en las instituciones, sobre todo cuando se forman en la etapa inicial, como veremos en el siguiente apartado.

5.3.2.2. Relaciones *inter-personales*.

Las relaciones entre las personas son un aspecto fundamental para la vida, la salud mental y el desarrollo psicosocial óptimo de un individuo. Se dice que la capacidad social de los seres humanos, así como su adherencia a pequeños grupos o sociedades, ha permitido la supervivencia de la especie a través de los años, posibilitando el desarrollo de conocimientos y avances tecnológicos que de otra manera no se habrían logrado (Herriko, 2011). En la cotidianidad, los seres humanos tenemos múltiples contactos e interactuamos con otros constantemente, estos son, básicamente, una necesidad para nosotros. La necesidad de pertenecer a un grupo tiene que ver con compartir, pero también con otros, porque nos ayuda a mantener un equilibrio interno determinado por las características propias de nuestra identidad. Para el desarrollo de una persona, es importante interactuar y conectar con otros, sobre todo en edades tempranas.

En la niñez, nuestro principal círculo de apoyo es la familia, y en tanto nos separamos de ellos para incursionar en otros espacios sociales como la escuela, vamos tejiendo nuevas redes de apoyo con otras personas con quienes nos identificamos o sentimos cómodos. Así, cuando los jóvenes universitarios se separan del hogar familiar para continuar sus estudios, comienzan a entablar relaciones que les ayudarán a transitar por esta etapa. Existen estudios que afirman que los jóvenes, particularmente los adolescentes, tienen una gran necesidad por compartir con sus pares, pues

Si un niño difícilmente puede vivir sin depender de otros, a un adolescente se le hace imposible, ya que el descontento personal que siente en esta etapa lo supera interactuando con sus compañeros, es un proceso que indica cómo se transfiere al grupo parte de la dependencia mantenida hasta el momento con su familia y sus padres. (Alonso y Murcia, 2007, p. 40)

Es por estas razones que las relaciones de amistad resultan ser tan trascendentes en esta etapa. Moli, por ejemplo, habla de la diferencia entre la relación que mantiene con su familia y la que ha establecido con sus amigos:

mis amigas, con las que estoy acá [*muletilla*] no es lo mismo ¿no? [*muletilla*] a veces estoy allá con mis tíos ¿no? Pero hay cosas que, el estrés, a veces que sientes, o a veces llega un momento en el que te sientes sola, o te entra el sentimiento, nostalgia, no sé ¿no? Y, como a veces te suceden cosas, como persona, como mujer y como que no tienes esa confianza de que, a pesar de que es mi tío, mi tía, como que no tengo esa confianza de llegar y de decirle y contarle. En cambio, ya con una amiga es distinto, como que ya le cuentas, ¡te entiende! [1EEsIS_Moli_25NOV2021]

Moli identifica que las experiencias y sentimientos en común que tiene con sus compañeros, en específico con sus congéneres, se basan en la empatía y la confianza, facilitando la comunicación entre ellos. Adicionalmente, como lo señaló Moli, el distanciamiento de la familia y del hogar, sobre todo cuando es por primera vez, detona en los estudiantes universitarios un sentimiento de desprotección que los coloca en un estado de vulnerabilidad emocional. Esto se debe a que se enfrentan con un proceso de cambios, aprendizajes y pérdidas; una etapa de duelo que para algunos puede tornarse en depresión.

A propósito, Yutzil relató su experiencia, que en su caso se prolongó por alrededor de dos años, de la siguiente manera:

estuve como [...] hundida. Pasaban los días, los días y yo le marcaba a mi papá y le decía: No, *-pues, ¿sabes qué? Yo me regreso-*. [muletillas] La verdad fue muy difícil. Fue muy difícil porque esta parte de estar [muletillas] lejos de la familia, lejos de la casa, lejos de lo que te gusta hacer [muletillas] mis amigos, mi familia. [...] Todas las noches estaba yo allí llorando, llorando, y llorándole a mi familia, [...] así, estuve como, ¿dos semestres? O casi dos años creo. La verdad fue como una pérdida de tiempo para mí, porque [muletillas] era algo que la verdad no me ayudó. Y [muletillas] provocó [muletillas] que cayera en depresión.”[2EEsIS_Yutzil_16NOV2021]

Según lo que relató Yutzil, se mantuvo aislada de otros estudiantes por mucho tiempo, y su único círculo de convivencia eran sus primos, que abandonaron la comunidad una vez que egresaron. Yutzil recuerda haber superado esta faceta practicando actividades recreativas, buscando el apoyo de docentes y permitiéndose establecer lazos de amistad con otros estudiantes. Innegablemente, uno de los principales mecanismos para combatir la soledad, son las relaciones que se llegan a entablar durante esta etapa.

El establecimiento de relaciones interpersonales nos permite compartir percepciones, sentires, necesidades e intereses (Yarlaque, 2017), que son importantes para mantener una buena salud mental. Una teoría de la psicología social que trata de explicar la forma en que nos relacionamos, la Teoría de la equidad (Adams, 1965), plantea que en toda relación existe un intercambio, es decir, aportamos algo y recibimos algo; y para que una relación se considere exitosa, el intercambio tiene que ser equilibrado. De acuerdo con los planteamientos de esta teoría, siempre que los intercambios suscitados en una relación sean recíprocos, existirá motivación para mantener el vínculo, pero si las contribuciones se perciben en mayor o menor grado por alguna de las partes, se genera un sentimiento de insatisfacción o desmotivación (*disonancia cognitiva*) que ocasionará conflictos en la relación. El surgimiento de conflictos se generan a partir de la comparación de aportes, lo que

conlleva a valorar la relación para trabajar en algún cambio, o bien abandonarla. El concepto de justicia tiene alta relevancia en esta teoría, pues como su nombre lo indica, la relación ideal sería una donde haya equidad, lo que a su vez resulta subjetivo. Las relaciones de amistad que entablan los estudiantes, y que generalmente se mantienen durante todo el trayecto universitario, tienen que ver con el intercambio, pero también con la condición de iguales en la que se encuentran. Comparten problemas, experiencias y sentimientos similares; se brindan apoyo y acompañamiento, crecen juntos a lo largo de cuatro años. Roci, por ejemplo, lo ilustra de la siguiente manera:

como nos vemos día a día y [ríe] pues, en algunas situaciones, no sé, te apoyan, te dan la mano, y cuando hay situaciones difíciles como estudiantes, pues te ayudan a tener un panorama diferente de las cosas. Siento que de esa manera [...], en lo personal, pues me han enriquecido mucho las amistades, los docentes, las personas que he encontrado en el ICE que también me han apoyado en algunos aspectos; igual a superar algunas dificultades, pero sí, puedo decir que aprecio mucho haber conocido a mil personas, y muchas experiencias que he pasado aquí y que me han ayudado a crecer como persona [2EEsUA_Roci_04NOV2022]

Aunque la mayoría de experiencias recabadas fueron similares a la de Roci, surgió una de “conflicto”, si se explica desde la Teoría de la equidad. Aunque por diferentes motivos, Liz, al igual que Yutzil, también manifestó haber atravesado cuadros depresivos, y en ambos casos, resalta el hecho de que éstos se experimentaran sin acompañamiento profesional o institucional, contanto únicamente con el apoyo de redes familiares o de amistad. Liz compartió haberse sentido excluida y constantemente señalada por algunos compañeros de grupo, de la universidad e incluso por otros docentes, y relató su sentir de la siguiente manera:

En cuestión [...] sentimental y emocional, siento que me han pisoteado mucho. No siento un apoyo, a pesar de que, a lo mejor es porque también yo soy la que tampoco se abre [...]. A nivel profesional sí me está ayudando, pero a nivel personal, tengo que, a fuerzas, regresar a mi núcleo, o sea, donde yo tomo energía para poder ser algo más. Supongamos que acá estoy adquiriendo el conocimiento, pero [muletillas] no puedo yo desarrollarme bien por lo que estoy lejos de mi seres queridos [...], y esa

paz la encuentro estando con mis seres queridos, [...] porque no me siento a gusto estando en medio de personas que siento que solamente son lobos, que son esos lobos vestidos de ovejas [1EEsIS_Liz_29NOV202]

El testimonio de Liz posibilita, por un lado, observar cómo los conflictos en las relaciones generan sentimientos hostiles que conflictúan las experiencias y, en algunos casos, la permanencia de los estudiantes en una institución; pero, por otra parte, también nos recuerdan que las relaciones humanas no están exentas de conflictos. Lo más importante aquí sería advertir la manera en que cada institución maneja y resuelve este y otros tipos de conflictos que con frecuencia se suscitan en la comunidad escolar, pues sin importar los motivos que los generen, no tener líneas de acción pertinentes para atenderlos fragmenta el sentimiento de unión de la comunidad universitaria.

Justamente, el sentimiento de comunidad que se forma en la institución es uno de los más valorados por los estudiantes. Este sentimiento parte de las relaciones que se establecen con docentes y demás personal que labora en la universidad, y tiene que ver con la comunicación y el buen trato que se ofrece mutuamente, un intercambio equitativo. De acuerdo con la definición de Schäfers (1984), un grupo social se conforma de un número determinado de integrantes que comparte un objetivo, que los mantiene unidos y en constante interacción por un periodo de tiempo prolongado. Este objetivo en común fortalece el sentimiento de un “nosotros”, proporcionándoles identidad colectiva. Palacios, por ejemplo, refiere a su institución como una comunidad:

el acompañamiento que te dan los maestros del ICE y el sentimiento de ser comunidad ¿no? Como le digo, somos una comunidad en el ICE muy chiquita, nos conocemos todos, y como que, el sentimiento de unión en la misma universidad [2EEsUA_Palacios_25ABR2022]

El estudiante habla de un sentimiento de unión, que lo hace sentirse parte de la comunidad universitaria, en la que existe familiaridad entre los miembros. Además de los

puntos que menciona Palacios, Roci resaltó que el interés por parte de los docentes y personal del ICE hacia ellos como estudiantes. En paralelo, Paco habló sobre cómo este acompañamiento fue particularmente útil en su caso:

era sorprendente ese acercamiento así con un docente, para algo que antes, era una realidad distinta, pues. Entonces, a mí, esos dos maestros, [...] me ayudaron mucho en todo este proceso, y sobre todo a sentirme parte de la escuela [2EEsUA_Paco_09MAR2023]

Este estudiante hace, incluso, una comparación entre las relaciones que ha tenido con otros docentes, en otras instituciones, y la cercanía que logró entablar en la universidad. Estas relaciones también se suscitan en el ISIA, como nos comentó Goqui Xu:

la amistad que se forja acá, [*muletillas*] no solamente te llevas con los alumnos, sino que también hay esa posibilidad de que seas amigo de los maestros, [*muletillas*] no es como en otros lugares que no, pues al maestro se le respeta, no. Más que respeto, yo diría que es más como una relación de respeto con amistad. [...] el que podamos convivir entre los dos, con otros compañeros, pues sí, si es de mucha gran ayuda, porque, , [*muletillas*] te sientes parte del ISIA, y no te sientes ajeno a ella [2EEsIS_GX_15NOV2021]

El sentimiento de unión al que hacen referencia Palacios, Roci, Paco y Goqui Xu se conoce como *sentimiento de comunidad* (McMillan, 1976), y se define como un sentimiento de pertenencia, de ocupar un lugar importante dentro de un grupo, y de que las necesidades, tanto individuales como comunes, se atenderán por el colectivo, lo que a su vez fomenta la cohesión. La comunidad puede conformarse a partir de la coexistencia dentro de un espacio geográfico, o bien por las relaciones que mantienen la unión de un grupo; en cualquiera de los casos, se han identificado cuatro factores que abordan el vínculo entre un individuo y la comunidad, que son la pertenencia, la influencia, la satisfacción de necesidades y la conexión emocional compartida (Ramos-Vidal y Maya-Jariego, 2014). Como afirmaba Floriberto Díaz (2004), una comunidad comparte territorio, historia, cultura, una estructura y organización social; pero, en retorno, brinda a sus miembros seguridad, respaldo, calidad y oportunidades

de vida, y desarrollo psicosocial (Meza, 2009). Una vez más, observamos que estas relaciones también se basan en la reciprocidad, entre el individuo y el colectivo, y podríamos añadir también con el espacio que se habita, ya sea una institución o un territorio físico.

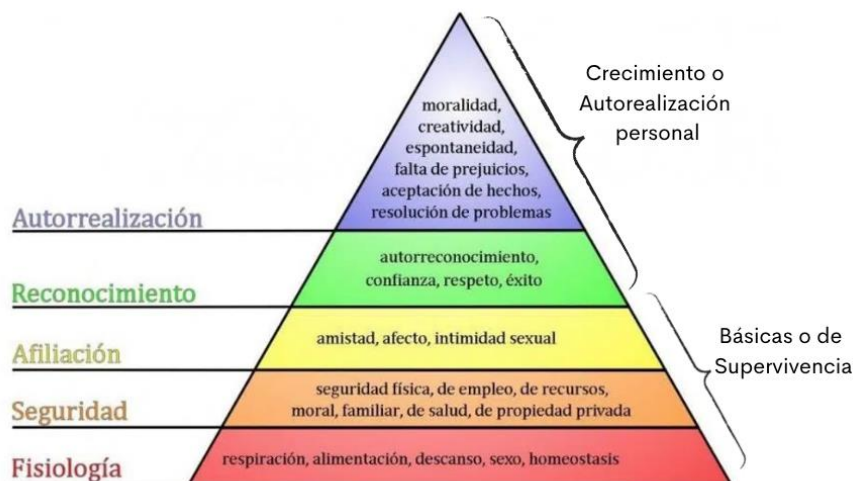
En estas relaciones que se forman entre las personas, el territorio también cobra relevancia, pues forma parte del día a día y de las interacciones que tienen lugar en la comunidad escolar. En ambas instituciones, el cuidado y mantenimiento de las instalaciones es una práctica común que fomenta el desarrollo del sentido de pertenencia, del cual hablaré a continuación.

5.3.2.3. El desarrollo del sentido de pertenencia institucional.

La Teoría de la Motivación Humana desarrollada por el psicólogo Abraham Maslow (1954), busca explicar las necesidades humanas importantes para la supervivencia y la realización personal, y consiste en una serie de proposiciones plasmadas jerárquicamente en un gráfico piramidal (ver Gráfico 6) que puede leerse iniciando por la base. A su vez, esta clasificación se subdivide en dos grandes grupos: las necesidades básicas o de supervivencia, y las necesidades orientadas al crecimiento o autorealización personal. En el primer peldaño de la pirámide se ubican las necesidades fisiológicas naturales que tenemos casi todos los seres vivos. En segundo lugar se encuentra la seguridad, que hace referencia a la necesidad de estar y sentirse a salvo, y que conlleva a la búsqueda de refugio y protección a la vulnerabilidad (física y emocional). Asimismo, ésta se relaciona estrechamente con la necesidad de pertenencia a algún otro grupo humano que, entre otras cosas, proporcione cobijo. Baumeister y Leary (1995), por su parte, consideraban a ésta una necesidad intrínseca, que además del beneficio de la protección, contribuye a la salud emocional y mental, al bienestar general de una persona, que se relaciona con los dos peldaños superiores del gráfico.

Esta teoría, permite explicar el valor que tiene para un individuo el grupo social al que pertenece, así como su contribución a su buen desarrollo mental y emocional. Formar parte de un grupo social, o comunidad, permite a una persona avanzar hacia el autoreconocimiento y la autovaloración, elementos centrales en la formulación y cumplimiento de objetivos o planes de vida. En palabras de Corona (2020), cuando una persona es reconocida por otros, la realización de estos objetivos “otorga un sentido de seguridad personal y fuerza colectiva” (p.62), contribuyendo a la autorealización y al fortalecimiento del vínculo que se tiene con la comunidad. De igual manera, la satisfacción de una necesidad, en este caso la de afiliación, produce en el individuo motivación, identificación y compromiso (Huerta, 2018) con sus propios objetivos y con el grupo.

Gráfico 6
Pirámide de necesidades de Abraham Maslow



Fuente: Arana et al., 2010, con modificaciones propias.

Bajo la premisa de que una comunidad es un grupo social, la escuela es también comunidad, y el sentirse parte de ella genera múltiples beneficios para un estudiante y,

análogamente, para todos los miembros de la institución. A propósito, Osterman (2000), enfatizó en el impacto positivo que esto tendría en el aprendizaje y rendimiento escolar del estudiantado. De acuerdo con esta autora, las actividades en las que se involucra a toda la comunidad escolar son importantes para desarrollar el *sentido de pertenencia*, que podría definirse como:

un sentimiento personal e íntimo y al mismo tiempo oficial y colectivo, ya que se basa en la memoria y el simbolismo compartido de una comunidad. Su significado en la propia existencia es el resultado de las afiliaciones, creencias e ideologías. Mediante este sentimiento se crea en la persona la consciencia de la vinculación al grupo y al territorio común. (Brea, 2014, p.16)

De acuerdo con lo que plantean los autores anteriormente citados, entre más momentos significativos se compartan en comunidad, más se reforzará el vínculo colectivo, y mucho mayores serán los beneficios que obtengan los estudiantes tanto emocionales como en su rendimiento académico. Adicionalmente, Osterman (2000) señalaba que los docentes y directivos juegan un rol imprescindible en el desarrollo de actividades que favorezcan la integración y la convivencia entre los miembros de la comunidad estudiantil. A propósito, el exdirector del ICE, Héctor Aguilar, hizo mención de que del hecho de que su oficina se encuentre en el centro del edificio, a vista de todo el Instituto favorece la interacción que se busca entablar con los estudiantes:

para mí es muy simbólico, ¿no? Porque tiene que ver con eso, con estar cerca, con mirar hacia dentro. Y procuro, siempre que puedo, pues salir, platicar ¿no?, y ver cómo van, cómo están, porque siento que nos ayuda [...] yo pienso que no es relevante el tamaño de la matrícula, lo relevante es el la calidad de [*muletilla*] el encuentro, del proceso [*muletilla*] de la relación que hay entre el docente y el estudiante. Ahí está el secreto. A la luz de eso, viene todo lo demás, la razón por la cercanía tiene que ver con identidad, pero la identidad se gesta precisamente porque los chicos y las chicas se sienten oídos, oídas, apoyados, acompañados ¿no?, por sus profesores y profesoras, y eso es muy valioso. Si un estudiante se siente seguro, se siente confiado, por los maestros y las maestras, pues va a apreciar, y de ahí es donde las administraciones pues comienzan para crear [*muletillas*] todos los procesos y trámites que permiten construir esta fuerte identidad. A los chicos les gusta ser ICE, a veces más que ser UABJO [1EDiUA_HA_01SEP2022]

El profesor resalta el hecho de que la cercanía y la convivencia constante con los estudiantes, el sentido de pertenencia que él llama identidad, ha mostrado ser trascendente para lograr una mayor cohesión en la comunidad ICE. En paralelo, un estudio realizado por Larrondo (2012) sobre la *identidad escolar*, mostró que la implementación de *pedagogías activas*⁹¹, la atención y el acompañamiento a los estudiantes, el involucramiento y trabajo conjunto, así como la capacidad de reflexividad que permite repensar y dar cuenta de las propias acciones, son importantes para que el estudiantado desarrolle el sentido de pertenencia, y consigo el compromiso con la institución y su propio proceso formativo. Así, la *horizontalidad*⁹² en las relaciones surte efectos positivos en todos los miembros, elementos y procesos académicos. A propósito, Francisco Morfin, exdirector del ISIA relató el proceso de acompañamiento que brindan a los estudiantes:

desde que llegan [*los estudiantes*] tengo un proceso con ellos, junto con Genaro. Normalmente es junto con Genaro; y la insistencia es el intentar quitar toda jerarquía, sobre todo cuando son falsas, y empezamos por solicitar que nos hablemos de tú. Les cuesta mucho trabajo, [*muletilla*] y respetamos eso, que les cueste mucho trabajo [...] lo primero que ofrece [*el ISIA*] es [*muletilla*] la posibilidad de construir un entorno de índole familiar ¿no?, básicamente porque sabemos la fuerza que tiene la familia en la constitución de la persona, y porque ese entorno familiar nos permite traer a colación, no *nomás* las relaciones de confianza que se dan en la familia, sino las relaciones de colaboración, de reciprocidad, que nos hacen cuidar la casa juntos [1EDiS_FM_03FEB22]

El cuidado de la casa común, como apunta Francisco Morfin, es otro aspecto que denota el compromiso que se construye en comunidad, y que fue evidente en ambas instituciones, aunque de manera diferenciada. Como se relató en el capítulo contextual, en el

⁹¹ Las pedagogías activas se caracterizan por colocar al estudiante al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y como su nombre lo indica, su rol es activo, se mantiene participando, observando y practicando constantemente. El modelo Montessori es uno de los ejemplos más claros.

⁹² La horizontalidad en las relaciones tiene que ver con la apertura, la ayuda mutua y la genuina preocupación por el otro y todo lo que es parte de él, se trata de “una propensión íntima a la escucha y el diálogo, a la inclusión del prójimo y la tolerancia” (Santos, 2005, p. 48), donde las jerarquías y el poder se disipan.

ISIA el trabajo de limpieza y mantenimiento se realiza en colectivo; mientras que en el ICE se invita constantemente a ayudar a mantener limpios los espacios comunes, acción que se asocia con la responsabilidad que asume un adulto, pero también como muestra de cariño y respeto al Instituto, como lo relató la profesora Ana Karent:

el de hecho de que usted vaya por los salones y no va a encontrar una sola banca con ni una sola pinta, ni una sola pared, ni un solo baño con ninguna pinta, creo que eso habla mucho de que desde el inicio se les dice el respeto y la identificación por su Instituto, pero además la identificación como estudiante universitario [1EDoUA_AK_20SEP2022]

Las estrategias implementadas por ambas instituciones han mostrado ser funcionales, aunque quizás el nivel de compromiso y sentido que los estudiantes desarrollan con respecto al cuidado de la casa común sea distinto; en ambos casos responde también a la filosofía y modelo institucionales de cada universidad. De cualquier manera, los testimonios de los estudiantes demuestran que, en efecto, se sienten parte de la comunidad estudiantil. Laura, por ejemplo, comentó lo siguiente:

a pesar de no ser una persona muy sociable que digamos, el ambiente que hay en el Instituto pues sí me ha ayudado un poco, ¿no? [muletillas] ¡te sientes dentro! O te sientes como parte de, aunque sin ser parte de ¿no? [ríe] Porque, pues es una sensación un poco rara. ¿Por qué? Porque pues, bueno, las personas que no somos [muletillas] tan sociables que hacemos amigos p' acá y p' allá, a lo mejor, no sé, pero para algunos sí puede ser un poco raro, digamos, estar en un ambiente así ¿no?, en el que no te sientes aceptado. En mi caso no, a lo mejor es parte de mi personalidad también, pero eso es lo que más me ha gustado ¿no?, de que a veces nos sentimos, o [muletillas] sí me siento como dentro de la comunidad [1EEsUA_Laura_28FEB2023]

Laura refiere haberse sentido integrada aún sin ser partícipe de todas las actividades realizadas en el Instituto. En lo que respecta al ISIA, Goqui Xu habló sobre algunos momentos de convivencia que también le provocan sentirse parte de la comunidad:

cuando uno se involucra con la comunidad y también cuando [muletilla] hay un trabajo entre todos. [muletillas] cuando hacemos tequio en el ISIA, pero, [muletillas] antes se hacía tequio [muletillas] con las demás carreras, con las demás generaciones, y entonces empezabas a intercambiar palabras, que esto, que aquello, ahora sí que conocías a gente que estaba en el ISIA, pero con quienes no intercambiabas

palabras, pero [muletillas] llegaba un punto donde [muletillas] empezabas a conocer a la gente. Es por eso que uno cuando ya va en octavo o ya en los primeros semestres, pues ya empieza a conocer a todo mundo ¿no?, [...] nos empezamos a conocer en los tequios, en el comedor, y yo pensaría que son esos espacios donde nosotros convivimos entre todos, más que tú convivas con tu licenciatura o tu generación, yo pienso que lo más agradable es convivir con la comunidad, y también convivir entre todos, entre los que formamos el ISIA [3EEsIS_GX_15NOV2021]

Los discursos de los colaboradores denotan afiliación, el sentido de pertenencia se revela en el uso de la primera persona del plural y de palabras como comunidad o familia, lo que permite confirmar que la dimensión afectiva que produce el sentirse parte de la institución “genera consigo alcances que permiten a los estudiantes entablar relaciones de fidelidad, confianza, sentimientos de identidad y de seguridad” (Corona, 2020, p. 64), por lo que es importante que las instituciones dediquen tiempo y esfuerzos al desarrollo de actividades y acciones que alimenten el sentido de pertenencia a la institución. Curiosamente, se observó que, a medida que avanzan en su trayectoria universitaria, el sentido de pertenencia a su comunidad también incrementó, tema que abordaré en el último apartado de este capítulo.

5.3.2. Experiencias unviersitarias pandémicas en comunidades indígenas

Como se relató en la introducción de la Ruta metodológica, la contingencia sanitaria por motivo del COVID-19 trajo consigo nuevas dinámicas de vida, de comercio, laborales, y educativas. En México, como en la mayoría de países en el mundo, las comunidades escolares abandonaron las escuelas y las aulas de clase migraron a la virtualidad en marzo de 2020. A poco más de un año de haber retornado a las aulas, y con base en las experiencias pandémicas de más de 400,000 docentes, y alrededor de cuatro millones estudiantes de ES (ANUIES, 2020), se hace posible evaluar los fallos y celebrar los aciertos, con el constante propósito de encontrar nuevas y mejores formas de hacer escuela. No obstante, resalta que, las estadísticas

elaboradas a partir de las experiencias educativas durante ese periodo, son un duro recordatorio de las asimetrías preexistentes en la sociedad.

El nivel superior fue uno de los que presentó un mayor grado de abandono escolar, y es que, al complicarse la situación económica y ante la incertidumbre que representaba el momento, muchos jóvenes priorizaron la obtención ingresos económicos para contribuir en sus hogares sobre la formación profesional. Este y otros problemas relacionados a la deserción escolar ya habían sido señalados antes de la pandemia, pero las circunstancias acentuaron las desfavorecederas condiciones que afectan con mucha más potencia a determinados sectores de la población; me refiero -particular pero no exclusivamente- a los estudiantes habitantes de comunidades rurales o indígenas, en donde, además, se evidencia que las desigualdades son también geográficas⁹³ (Schmelkes, 2020). Laura, nos comenta que intentó contratar un servicio de internet con una compañía telefónica para su hogar, pero le fue negado:

en mi casa pues no hay internet. No tenemos internet. Entonces, el proceso sí fue un poco medio difícil de trabajar ¿no? Al momento de querer contratar internet, que Telmex ya no llega hasta tu casa porque se pasa de los metros y entonces, pues estuve como un año y medio trabajando con fichas y, pues sí, era medio complicado. No poder entrar a clases, hacer tus tareas y todo eso sí fue medio complicado [1EEsUA_Laura_10NOV2022]

Como sucedió en el caso de Laura, para muchos de estos estudiantes, dar seguimiento a las clases virtuales fue problemático, en algunos casos porque sus comunidades no contaban con servicio de internet, lo que implicaba rentar fichas o equipos en un ciber, trasladarse a otros lugares y pagar el servicio; y en otros casos, las señales de internet simplemente eran

⁹³ Con esta aseveración, Sylvia Schmelkes resalta el hecho de que la mayoría de IES continúan ubicadas en zonas urbanas, lo que coloca en desventaja a jóvenes de comunidades indígenas o rurales, cuya representación en este nivel es mucho menor con respecto a quienes habitan en las urbes. Esto se ve reflejado también a nivel macro, si se comparan las estadísticas de la CDMX con las de estados como Oaxaca, Chiapas y Guerrero.

muy bajas como para mantener una conexión estable. En ambas situaciones, el coste económico representó una gran limitante, en un momento en que la economía mundial también se encontraba en crisis, en un país en el que asistir a la universidad es también costoso (Schmelkes, 2020). Adicionalmente, se señalaron las marcadas diferencias entre estudiantes de universidades privadas y públicas: el 96% de jóvenes estudiantes de IES privadas tenían acceso a internet en casa, en contraste con el 72% de estudiantes de IES públicas, de los cuales, apenas un 20% contaba con un dispositivo electrónico (laptop, tableta, etc.) para uso exclusivo, mientras que el resto tenía que compartir con otros miembros de su familia; mientras que el 50% de estudiantes de IES privadas contaba con un dispositivo de uso exclusivo (Vieyra, et al., 2020). Entre los testimonios de los estudiantes que presentaron este problema, encontramos el de Palacios:

nos fuimos [*muletilla*] de la pandemia, en marzo. Y de ahí [*muletilla*] no tuvimos clases como un mes, en lo que la escuela resolvía la plataforma en la que nos íbamos a conectar y así. En eso, se descompuso mi celular, y me quedé ahí nada más, ¿no? Como que no sabía yo en dónde tomar clases y así, y ahí fue donde casi me llevé una materia, pero nada más fue como eso, lo más así. [2EEsUA_Palacios_25ABR2022]

Como puede leerse, la falta de un dispositivo electrónico impidió al estudiante poder darle seguimiento oportuno a sus clases. Afortunadamente, le ofrecieron la posibilidad de entregar sus trabajos y salvar el semestre, pero manifiesta tener una sensación de no haber aprendido nada que, en su caso, se traduce en miedo al ámbito laboral, pues manifiesta no sentirse listo para ejercer. Estas y otras situaciones provocaron que la deserción escolar en este nivel fuera de las más altas. Mientras algunos jóvenes decidieron pausar sus estudios hasta que las actividades presenciales se retomaran, otros se integraron al mundo laboral y abandonaron definitivamente las universidades, lo que a su vez ocasionó la desaparición de algunos programas académicos e, incluso, de instituciones. Ante este panorama, las IES comenzaron a adoptar distintas estrategias, sin embargo,

Una de las consecuencias inmediatas de las decisiones tomadas en el ámbito de la educación superior para tratar de mantener su oferta educativa durante la pandemia y de esta realidad con respecto al acceso y el uso de las TIC ha sido el descontento y la decepción de los estudiantes y los docentes, que han visto cómo se extingue su motivación, o sienten que están perdiendo su tiempo y, a veces, su dinero, mientras asisten a lo que podríamos denominar como la muerte del aprendizaje (Kirschner, Martens, and Strijbos, 2004), bajo un modelo de educación bancaria (Freire, 1990) que se ha extendido a las aulas virtuales de la mano de herramientas de videoconferencia, con déficits aún mayores de los que pueden observarse en la educación presencial.” (Herrera et al., 2020, p. 3)

En efecto, una de las principales críticas que se repiten constantemente con respecto a las clases virtuales, tiene que ver con las pocas herramientas con las que se contaban para planear y dirigir clases vía remota, ante lo cual, la mayoría de docentes básicamente replicaba las clases presenciales, en tiempo y contenidos. Esto provocó que el tiempo frente a las pantallas fuera excesivo, reduciendo la atención y concentración de estudiantes, que con frecuencia se encontraban rodeados de distractores, restando tiempo para realizar otras actividades (incluso de esparcimiento) y generando una sobrecarga de trabajo que, de algún modo, buscaba compensar la presencialidad (Torres, 2020; García, 2020; Schmelkes, 2020). Retomaré el testimonio de Palacios, que habló sobre el exceso de tareas que les eran asignadas durante la pandemia:

Nos dejaban mucha tarea. Estuvimos haciendo un proyecto, estuvimos haciendo un nuevo plan de estudios, inventándonos como una carrera, y ya la maestra te daba sesión para explicarte solamente, y ya como que, *-me tienes que entregar veinte páginas para el jueves-*, y de un día a otro te decían todo el trabajo que tenías que hacer. Había días que no dormía. [2EEsUA_Palacios_25ABR2022]

La falta de sueño, el estrés y la desmotivación fueron una constante para muchos estudiantes que esperaban con ansias que la pandemia terminara para poder regresar a las aulas. Me permito, además, citar y remontarles al dibujo que elaboraron las estudiantes del ICE, titulado “*Los caminos de la vida*” (ver Imagen 32), mediante el cual plasmaron y expresaron lo siguiente: “*Dibujamos una muñequita que está perdiendo el cabello por estrés.*

Fue muy difícil para algunas⁹⁴ adaptarse a la vida universitaria, sobre todo por las clases en línea y la pandemia.” [FesUA_23MAY2023]. Es importante también referirnos a las otras actividades que los estudiantes desempeñaban mientras se encontraban confinados en sus hogares, pues muchos de ellos apoyaron a sus familias durante este periodo. Palacios, por ejemplo, mencionó lo siguiente:

acababa yo mis tareas, y como le digo que en mi pueblo igual somos productores de carbón, en mi familia, y ya acababa yo mis tareas y me iba yo a dejarles el taco al monte, o a donde estuvieran. O ellos se iban a cortar leña y ya era yo el que me encargaba de ver a los toros, los caballos o así; como que me dejaban una actividad hasta que yo acabara mis tareas [2EEsUA_Palacios_25ABR2022]

Como sucedió en este caso, encontramos que muchos estudiantes realizaban largas jornadas de trabajo y estudio, que además de mantenerlos ocupados, también los mantuvo fatigados. A la lista de quehaceres y preocupaciones, hemos de sumar también las de aquellos estudiantes que tuvieron que atender y cuidar a familiares enfermos, por el virus o por alguna otra condición, como sucedió en el caso de Laura:

estar con los trabajos, las prácticas, estar atendiendo a mi mamá, estar encerrados y todo eso, en un solo lugar, entonces como que afectó tanto emocionalmente y me afectó también académicamente ¿no? Sí, porque pues, ahora sí que se juntaron todos ¡todos! Pues todas las responsabilidades en un solo lugar, y sin poder, ¿no? Las prácticas las hacía virtualmente ¿no?, y las clases y tareas, y malo el internet, y luego pues estar ahí y mi mamá enferma, pues me tocó, ahora sí que me tocó hacerme responsable de, bueno, era responsable de todas las cosas [1EEsUA_Laura_10NOV2022]

Innegablemente, el escenario pandémico estuvo rodeado de incertidumbre, confusión, frustraciones y falta de recursos y espacios apropiados que acompañaran los procesos de enseñanza y aprendizaje y, ante esta falta de preparación, en la mayoría de los casos se omitieron también aspectos primordiales en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, que tienen que ver con la buena y constante comunicación (docente-alumno) y, sobre todo, la

⁹⁴ Recordemos que esta generación alrededor de la mitad de sus años universitarios estudiando vía remota.

retroalimentación (Herrera et al., 2020), pues los tiempos resultaban insuficientes dada la cantidad de asignaturas, preparativos y alumnos que había que atender. Para tratar de mitigar estos efectos, los estudiantes echaron mano de sus redes de amistad y, en los mejores casos, los profesores se tomaban el tiempo para acompañar a sus estudiantes, como lo reportó Lidia:

De mi parte, trataba de enfocarme en las clases, y si no entendía pues preguntaba ya después de clases. Preguntaba a los docentes, les mandaba mensaje. Ellos siempre me contestaban, siempre me aclaraban mi duda. Pues, para mí la pandemia fue algo como muy sorprendente, muy inesperado. Al principio sí íbamos muy bien, teníamos mucha comunicación entre compañeros, con los maestros, realmente me gustaba cómo nos enseñaban, y pues la pandemia, yo siento que hubo muchas deserciones. Realmente yo siento que no aprendí lo mismo que hubiera aprendido si hubiéramos tenido clases presenciales. [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

Como menciona Lidia, otro efecto que tuvo la pandemia fue la difuminación de las relaciones interpersonales. Estar alejados de los amigos, y viviendo cada uno situaciones distintas generó distanciamiento, que en casos como los aquí presentados, incrementó con la falta de comunicación, lo que, a la gran mayoría, nos mantuvo aislados. En casos contrarios, encontramos el testimonio de Anatu, que refiere a su vinculación y cercanía con las personas de la comunidad de Jaltepec como algo benéfico para él, dado que las condiciones le impedían disponer de efectivo en los bancos, pues esto implicaba de desplazarse a otros lugares:

estar vinculado con la comunidad, porque ahorita como está muy fuerte el COVID, [muletillas] mis papás ya no me pueden mandar dinero porque estaba cerrado el banco de Tehua y, los bancos pues, y ya no me podían girar dinero. Y pues algo, como yo [...] hago curaciones, limpias, sé sobar, conozco algunas enfermedades que tienes en el cuerpo, o sea que lo he vinculado con la comunidad, y ya no me falta. Lo único que pido es comida o así, yo no pongo un precio así fijo, porque es un don que yo tengo. [muletillas] me hace [muletillas] sentirme feliz porque, por ejemplo, a veces me van a dejar naranjas. Cajas de naranjas. Plátanos. Nunca me falta nada. [1EEsIS_Anatu_11FEB21]

Y a propósito del testimonio de este estudiante, se vuelve importante diferenciar entre las experiencias pandémicas que se vivieron en la ciudad y las de las comunidades. El ISIA

suspendió labores por algunos meses, y al igual que en la mayoría de las instituciones educativas, intentaron dar seguimiento virtual a las clases, pero todas las dificultades anteriormente descritas se hicieron presentes. La mayoría de los estudiantes son originarios de comunidades indígenas y rurales, por lo que mantenerse al día con las complicaciones que representaba la virtualidad fue por demás complicado. La lejanía de la comunidad de Jaltepec, así como las reglas de seguridad que se implementaron en la población, diseñadas en conjunto entre universidad y autoridades, permitieron a los estudiantes un retorno seguro para ellos y para la comunidad. En su caso, la pandemia no duró más de seis meses, por lo que sus experiencias fueron de menor trascendencia en comparación con las que reportan los estudiantes del ICE. No obstante, a través de testimonios como el de Anatu, es posible apreciar que el contexto comunitario y sus características redes de ayuda y cuidado, permitieron a estudiantes y pobladores atravesar esta etapa de una manera distinta.

La pandemia quedará impresa en la historia mundial como una etapa compleja, pero también de muchos aprendizajes. La educación virtual cobró gran importancia y las buenas experiencias han convencido a muchos de continuar estudiando o impartiendo clases por esa vía, dadas las comodidades y facilidades que involucra. Este evento es innegablemente un parteaguas en la historia mundial de la educación, y, sobre todo, una oportunidad para voltear a ver aquellas situaciones que continúan acentuando diferencias importantes en la sociedad, que deberían ser atendidas.

5.3.2. Encuentros y desencuentros: encrucijadas interculturales

Mucho se ha hablado ya sobre las diversidades que confluyen en las escuelas, sobre todo en el nivel superior, donde, a causa de la movilización, las diferencias en la población estudiantil se vuelven más evidentes, por lo que

el reconocimiento de la diversidad en el ámbito universitario es un hecho ineludible porque cada miembro de la comunidad coexiste en distintas realidades, estructuras familiares, contextos sociales y culturales donde las diferencias y semejanzas juegan un papel determinante en la convivencia humana. (Fontana, 2009, p. 33)

La migración del reconocimiento de la presencia de la diversidad (multiculturalidad), al diálogo y la convivencia (interculturalidad), parece ser todavía un proceso en curso, incluso en instituciones nominalmente interculturales, pues la tarea implica un proceso complejo de cambios estructurales, generación de condiciones y dinámicas en las que cada individuo, desde su rol particular, se involucre. No obstante, es una tarea que debe cumplirse en todas las instituciones educativas, sin importar su nivel o denominación, para evitar la perpetuación de asimetrías y discriminación entre los distintos grupos que ahí confluyen (Fontana, 2009). Por otra parte, es importante también que se realicen cambios a nivel administrativo y curricular, y que se emprendan acciones que apunten a generar nuevas reflexiones, a concientizar, visibilizar y aceptar la diversidad, así como

generar las condiciones para la vida universitaria en diversidad, las cuales, involucran una transformación en el marco axiológico, las condiciones de accesibilidad del entorno educativo, así como, en los espacios de reflexión e intercambio para la construcción de las identidades de los grupos que conforman la diversidad (Fontana, 2009, p.34).

A partir de los diálogos con los colaboradores, fue posible observar que existen recorridos ya emprendidos por las instituciones en pro de la generación de ambientes interculturales. No obstante, estos esfuerzos son particulares y generalmente llegan a tener nombre, de profesores o directivos, que son quienes impulsan esos pequeños cambios. Las dificultades que se han encontrado en la implementación de este enfoque o la adaptación de prácticas interculturales, tienen que ver con el desconocimiento, la diversidad de perspectivas, las limitaciones de los propios individuos, y las dinámicas institucionales. Cabe

apuntar que las opiniones de estudiantes y directivos o profesores son contrastantes, como se describirá a continuación.

Como se relató en el capítulo contextual, el ICE enfrenta dificultades institucionales derivadas de la politización de la vida universitaria a causa de las diferentes dinámicas mediante las cuales se eligen a los altos mandos. Se reconoce que no es sencillo adoptar nuevos enfoques, pero que siempre se procura innovar, para brindar mejores condiciones educativas para los estudiantes. A propósito, el ex director del ICE, comentó lo siguiente:

Hay muy pocas prácticas. He de reconocer que hay docentes que intentan, en mayor o en menor escala, [*muletilla*] promover prácticas a la luz de un enfoque intercultural. El ICE, no sé si toda la universidad, sospecho que sí, llegamos tarde a los enfoques. Somos los últimos en subirnos al tren por planes de estudio, por reglamentos, por actividades, por la propia administración, porque no, aquí en el ICE no hay desarrollo teórico, un análisis teórico, no hay visiones teóricas sobre estos grandes enfoques ¿no? Quienes, no digo que sean los únicos responsables, pero quienes nos ayudan a veces a mirar afuera son los investigadores e investigadoras, pero pues ellos también se consagran a sus calvarios, a sus SNI y pues ¿a qué hora van a traer todo eso, no? Entonces, tratamos de traer gente de fuera, o tratamos de salir y buscar a gente allá afuera, pero pues los esfuerzos que representa, entre dinero, tiempo y demás, son limitantes. Institucionalmente, y lo digo muy a pesar, no promovemos una agenda intercultural, dependemos de instancias que sí se dedican a eso y nos comparten de sus actividades. Nuestras políticas se limitan al apoyo, en cuanto un estudiante lo solicite, si quiere formar un grupo, si quiere ir a un evento o a lo otro, pues lo apoyamos, es lo único que podemos hacer, cierto es. Y nuestras prácticas, no dejan de ser bastante, pues como decirlo, [*muletilla*] coloniales ¿no?, con estos asuntos del desarrollo integral, y que ser un ciudadano y todo lo demás, nuestras actividades van a eso, pero no fomentamos, no hay políticas claras, y acciones menos [1EDiUA_HA_01SEP2022]

El profesor reconoce que, por falta de conocimiento y capacitación sobre el tema, el ICE adolece de un enfoque o prácticas interculturales. Adicionalmente, reconoce la perpetuación de prácticas coloniales que son condictorias al enfoque. Algunos profesores, por contrario, argumentan que “*lo intercultural*” (como adjetivo) en el ICE se respeta, que la diversidad se acoge y ensalza, y que se buscan formas para integrar a la comunidad estudiantil

sin importar su bagaje cultural. La profesora Ana Karent compartió un ejemplo, que ella considera, consiste en una práctica intercultural:

aquí tratamos, desde hace muchos años ¿eh?, no sólo ahorita, de cuidar toda esta situación intercultural. Hay una semana aquí que se llama la [muletillas] Semana Cultural, en donde los estudiantes presentan las comunidades de nuestro estado, de donde vienen ellos, incluso hablan [muletillas] en su lengua materna, en su idioma, su lengua materna. Hay estudiantes que normalmente vienen con su vestimenta y se les respeta totalmente. Ahorita, una chica iba a venir a venderme algo, pero le hice así, venía con su vestimenta, siempre trata de hacer eso, hay espacios para que ellos puedan vender. Si se da cuenta, aquí hay mucha artesanía. Se comenzó con el director actual. Las cosas que usted ve de artesanía se le compran a los estudiantes, a las familias de los estudiantes, para adornar nuestro Instituto, pero también para hacerles el gasto. [muletillas] estamos próximos a la renovación del plan de estudios donde tendremos pues también esta situación bastante importante [1EDoUA_AK_20SEP2022]

Como describo en los capítulos 3 y 4, la Semana Cultural engloba actividades deportivas, culturales, competencias y oportunidades de convivencia para todos los miembros de la comunidad ICE. Es una de las actividades más populares entre los estudiantes, que disfrutan de ver a sus profesores involucrarse y participar de la misma manera que ellos, un ejercicio de horizontalidad que alimenta el sentido de pertenencia institucional, como expliqué en páginas anteriores. Si bien las muestras culturales⁹⁵ están presentes en éste y otros eventos, lo que se describe hace referencia a la “forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, p.168), la *interculturalidad relacional*, como lo describe Catherine Walsh. Esta perspectiva evidencia únicamente el contacto entre culturas, pero no atiende las problemáticas que se originan a partir de él. De acuerdo con esta autora, esta perspectiva atenúa las relaciones de dominación que ciertamente están presentes en todo

⁹⁵ Con base en los testimonios, estas muestras hacen referencia a demostraciones de vestimenta, uso de la lengua, gastronomía, etc.

espacio intercultural, lo que a su vez encubre problemas estructurales asociadas a ello, creando una ilusión de que todo es armonioso. A medida que se avanza hacia la inclusión, el diálogo, la tolerancia y el reconocimiento a la diversidad, nos adentramos también en terrenos de la *interculturalidad funcional* (Walsh, 2010), que como su nombre lo indica, busca que la sociedad *funcione*, integre, crezca y conviva con lo diverso. Los conflictos adquieren visibilización, pero sus orígenes, profundamente enraizados en cuestiones estructurales continúan sin ser cuestionadas (Tubino, 2005; Walsh, 2010). Al respecto, Camilo, otro profesor comenta lo siguiente:

se procura que el Instituto sea como un terreno neutro, en un marco de respeto, por supuesto. [muletillas] con respecto a la diversidad, con respecto a lo intercultural [muletillas] sí hay presencia como de mucho. De todo. Incluso, de personas que vienen de otros estados, se han tenido los casos. [muletillas] creo que es más del ICE que de la UABJO, porque, aunque la UABJO tiene su Unidad de Atención a Estudiantes Indígenas, yo me acabo de enterar que existe hace como tres años, ¿no? [muletillas] ¿Cómo decirlo? No es que se asuma el, no hay como un programa especial para que atienda a personas indígenas, pero sí existe esa atención. Creo que más allá de la categoría indígena es como que, eres una persona y tienes tantas áreas y se te atiende como persona distinta ¡No distinta!, [ríe] como persona única y diferente [EDUA_CG_15SEP2022]

En efecto, el trato humano con respeto debería ser uno de los aspectos más importantes a considerarse, independientemente de todas las etiquetas diversas que conforman nuestra identidad. A propósito de la diversidad, el profesor Juan Carlos Reyes compartió las dificultades que se han encontrado en el ISIA:

la diversidad cultural es una riqueza, ¿no? O sea, eso nadie lo duda, nadie lo toma a discusión y es algo que tenemos que valorar, que tenemos que respetar. O sea, yo creo que ya a todos nos cayó el veinte de que así tiene que ser. Sí. Que entre más lenguas y más culturas conozcamos, seremos hombres y mujeres más completos. El problema es que no se ha podido trabajar, cultivar, para fortalecer por igual, la lengua y la cultura de cada quien. O sea, al menos lo que se hace, digamos que es una labor de concientización para que cada quien valore y dé importancia a su propia lengua y a su propia cultura, que no se avergüence de ella, que no la rechace, que se sienta sumamente orgulloso, orgullosa de ser [muletilla] indígena, hablante de una lengua

indígena, procedente de alguna comunidad indígena, y que quiera estudiar su propia lengua, su propia cultura, que quiera desarrollarla, fortalecerla y mantenerla ¿no?, [muletilla] y respetar, sobre todo, otras expresiones lingüísticas y culturales ¿no? Que debemos de vernos como iguales, y que debemos tratarnos con respeto, y no solo en cuestión de diversidad lingüística y cultural, sino todo tipo de diversidad ¿no?, religiosa, de procedencia, de raza, de género, lo que sea [1EDoIS_JC_18MAY2022]

El objetivo de incluir, acompañar en el proceso de autoconocimiento y valoración de lo propio se cumple en ambas instituciones mediante distintas estrategias. Los estudiantes de estas universidades se muestran orgullosos de sus culturas, respetuosos de las otras y dispuestos a dialogar y compartir con ellas. En palabras de Dietz (2017), la interculturalidad funcional se presenta como un recurso que apunta al establecimiento de mejores relaciones, partiendo de “la identificación de características individuales (falta de competencias, falta de habilidades de comunicación, falta de capital humano, etcétera) como carencias y causas de exclusión, de discriminación y de relaciones asimétricas persistentes” (p. 194). Esta perspectiva intercultural constituye una propuesta y oportunidad de diálogo entre culturas que encuentra en las diferencias una posibilidad de encuentro y complementariedad, una posibilidad de suma y no de resta.

Los discursos de estos colaboradores me llevan a reflexionar sobre lo que se dice, pero mucho más sobre lo que se hace. En el ICE, se reconoce la falta de herramientas y conocimientos para implementar el enfoque intercultural, pero se nombran otras actividades que muestran el inicio de un andar con esa dirección. Se rescatan y aplauden los esfuerzos particulares que, pese a las condiciones institucionales, buscan construir mejores ambientes de aprendizaje para sus estudiantes. En el ISIA, por otra parte, se observan discursos más labrados y diestros con respecto al tema, lo cual no sorprende al tratarse de una institución intercultural. No obstante, este adjetivo tampoco es garantía de que en la práctica sea implementado (Villegas y Dietz, 2016). Son los propios colaboradores quienes aseguran

verse rebasados por la diversidad y faltos de herramientas técnicas, humanas y económicas para tratarlas oportunamente.

Por otra parte, las experiencias reportadas por los estudiantes apuntan más a la acumulación y compartencia de experiencias, saberes y momentos significativos y trascendentes en sus trayectorias e identidades. Paco, por ejemplo, habla de lo importante que fue para él encontrar personas con vivencias y orígenes comunes en la universidad:

Ahí es donde ya encuentra uno el lugar, [*muletilla*] de compartencia, también con ellos, porque empieza uno a cambiar experiencias de allá del campo, cómo trabaja uno, cómo trabajan en otros lados. Entonces, de ese tiempo cuando entré, para ahorita, no, pues todo, creo. Todo. Desde apreciar también, y valorar uno, también, más de dónde viene. Es apropiarse, ya meramente de donde uno es, porque uno, creo que, de repente, nosotros hacemos mal, [*muletilla*] los que venimos de una comunidad, en tratar como de [...] ocultar esa parte [...] Entonces, para ahorita, ¡no!, pues ya, creo que ya comprendo un poquito más de lo que es mi pueblo, de lo que somos nosotros como chinantecos, como parte de nuestra identidad, [*muletillas*] Y poquito, porque la lengua también no me permite un acercamiento más directo, [*muletilla*]. Pero sí, y también, sobre todo, creo mucho, y muy muy personalmente, con la familia. Con mis primos, mis tías. Apropiarse al pueblo es también apropiarse uno del amor que pueden dar. Porque eso es lo que enseñan en el pueblo, pues, a amar, a compartir. Sí, también a trabajar y todo, los valores. Si uno de repente ya no se acuerda de dónde es, pues mínimo acuérdate de los valores que te enseñaron allá [1EEsUA_Pa_09MAR2023]

Paco relata que estos encuentros le permitieron reencontrarse, comprenderse y comprender su mundo, “volver a usar huaraches”. El reconocimiento de las diferencias y el encuentro con los otros repercutió directamente en su identidad.

5.3.2.1. Ser mujer universitaria.

“La experiencia de una es la experiencia de todas. [...]Lo sabemos todas las mujeres del mundo, porque no caminamos tranquilas por las calles.”
LASTESIS

La presencia de la mujer en la educación superior en México se remonta al porfiriato. Los primeros registros de este hecho corresponden a la UNAM, en las décadas de 1940 y 1950, pero no fue hasta 1970 que la ANUIES comenzó a evidenciar y documentar la presencia femenina en otras IES, que apenas alcanzaba el 1% de la población universitaria (Osnaya, 2005). La incursión de las mujeres en la universidad rompió “con las concepciones que sostienen que las funciones primordiales o únicas de la mujer son ser madre, esposa y ama de casa, reservando las tareas del trabajo pagado y la educación a los varones” (de Garay y del Valle-Díaz-Muñoz, 2012, p.5), ampliando con ello sus posibilidades a otras formas de vivir, ser y estar en sociedad. Evidentemente, el camino recorrido desde entonces es largo, y aunque nuestra presencia se ha incrementado y diversificado considerablemente en las instituciones educativas, todavía persisten otras formas de exclusión, discriminación y violencia que continúan aquejando a nuestras congéneres en éste y otros espacios sociales.

La categoría de “violencia de género” es una de las que concentra un mayor número de violencias (Zamudio-Sánchez et al, 2017), sustentadas en su mayoría por ideologías de subordinación de lo femenino (Confortini, 2006) que constituyen una forma de violencia estructural. Por estos motivos se ha convertido en una prioridad en la agenda pública global, pues también es motivo constante de movilizaciones y manifestaciones que persiguen una sociedad más justa, respetuosa y libre para las mujeres. Se dice que al menos tres de cada diez mujeres son víctimas de violencia alrededor del mundo, cifra que se ha mantenido más o menos estable durante la última década (Hölge y Alanís, 2022). En 2021 en México, 70.1% de las mujeres mayores a 15 años manifestó haber sufrido algún tipo de violencia, siendo la

violencia psicológica (51.6%) y la sexual (49.7%) las de mayor porcentaje (INEGI, 2021). En lo que respecta a Oaxaca, las mujeres indígenas representan el sector poblacional más afectado por la violencia de género (Briseño-Maas y Bautista-Martínez, 2016). Por sí solos, estos datos resultan alarmantes, pero lo son aún más cuando se profundiza en los diferentes tipos de violencia que las mujeres experimentan, con los matices propios de cada contexto.

Si bien esta temática no fue preocupación central de este trabajo de investigación, las estudiantes mencionaron algunas formas de violencia que sufrieron previamente y durante sus trayectorias, que repercutieron considerablemente en la toma de decisiones importantes sobre su formación y su vida en general; por ello, considero importante abordarlo, a sabiendas de que no será posible profundizar en el tema. Innegablemente, la violencia de género es un tema transversal en esta investigación y en otros espacios donde hay presencia femenina, pero aquí se citarán únicamente situaciones vividas por las estudiantes. La primera forma de violencia a la que se refirió se vive dentro de los hogares, y tiene que ver con ideologías social y culturalmente construídas, sustentadas en las actividades que tradicionalmente hemos realizado, los roles de género. Estas formas de violencia se originan en sociedad, y como bien apuntan Briseño-Maas y Bautista-Martínez (2016), no se puede responsabilizar directamente a las familias por la violencia ejercida hacia las hijas, sin embargo, “las diversas fuentes coinciden en señalar que la violencia contra las mujeres inicia en la familia, como episodios que se naturalizan, se incrementan, son cíclicos y afectan a todo el entorno” (p. 18) y tienen un trasfondo social fuertemente arraigado. Algunas estudiantes relataron lo complicado que fue mantenerse en las escuelas durante su trayectoria, pues sus padres no creían que fuera necesario que estudiaran, ya que sus actividades fundamentales estaban en el hogar. En estos escenarios, las madres fueron sus principales aliadas, aún cuando esto

representara la disolución de sus matrimonios, como sucedió en el caso de Liz, quien relató lo siguiente:

cuando estábamos con mi papá, era como que muy, un poco machista. [muletillas] las mujeres estaban muy limitadas a poder acceder al estudio. [muletillas] nada más estudian la secundaria porque ustedes se van a casar y se van a ir con su esposo. O con que la mujer no necesita un hogar porque es el hombre el que necesita, o sea, que le dé un hogar [a su familia]. [muletillas] yo recuerdo eso de las experiencias de que mi hermana no tenía derecho a estudiar. [muletillas] no podía, a pesar de que ella quería estudiar. En cambio, a mi hermano, a pesar de que mis padres no tenían [muletilla] el sustento económico, buscaron la manera de cómo mandarlo a estudiar en la Marista, en la Universidad Marista en la Ciudad de México. En cambio, a mi hermana, yo recuerdo que se fue y se metió a CONAFE para poder ella estudiar [1EEsIS_Liz_29NOV2021]

Liz relata que su situación fue distinta después de la separación de sus padres, ya que ella pudo ingresar a la universidad con más apoyo del que le brindaron a su hermana mayor.

En paralelo, Yara comentó que en su familia se vivió una situación similar:

cuando mi mamá decidió que nosotros entráramos a la escuela, mi papá le dijo de una vez que él no iba a participar [muletillas] en nada que tuviera que ver con la escuela [muletilla] después [muletilla] en la escuela nombran comités, o para dar alguna cooperación o algo así, [muletillas] él se había deslindado de todo eso [muletilla], y entonces le dijo a mi mamá que, si nos iba a poner en la escuela, pues era cuestión de ella ¿no? Ella tenía que darse el tiempo, y ella tenía que dar el dinero, [muletillas] como mi mamá [muletillas] no pudo estudiar, pues ella quería que sus hijos estudiaran, ¿no? [muletillas]. Entonces, nos quedamos solos, y entonces mi mamá fue la que tuvo que trabajar [2EEsIS_Yara_08ABR22]

Yara relató lo complicado que fue para su madre hacerse cargo de sus cinco hijos, fungiendo varios roles para mantener el hogar, cumplir sus funciones como madre y ama de casa. Las ideas que fundamentan estos actos se originan en relación con la supuesta incapacidad de la mujer para sobresalir, tomar decisiones, producir, contribuir económicamente a los hogares, básicamente, desarrollar su independencia. No obstante, impedir a las mujeres estudiar, violenta varios de sus derechos, primordialmente, el derecho humano a recibir educación, sometiéndoles además a violencias psicológica, económica y

patrimonial. Aunque las dos últimas se suelen referir a las relaciones de pareja, muchas de nosotras las experimentamos en nuestras propias familias. Esto proporciona un indicio de los muchos obstáculos que las mujeres vamos encontrando en nuestros caminos, que van imprimiendo huellas que cargaremos a costas por mucho tiempo. Pese a estas y otras dificultades en el camino a la universidad, las estudiantes manifiestan que continuar estudiando ha sido un acierto, pues consideran haber desarrollado más seguridad en sí mismas y tienen otras perspectivas de vida en el futuro.

El ambiente en ambas universidades parece ser fraterno con las estudiantes. Salvo el caso de una joven⁹⁶ que manifestó sufrir acoso por parte de un profesor en su universidad, no se registraron más datos de esta naturaleza. Los casos de acoso reportados por las estudiantes ocurrieron fuera de las instituciones, y debo referirme a la comunidad de Jaltepec. En el capítulo contextual, apartado 2.2.3., describo el contexto comunitario, y algunos aspectos culturales y sociales que pude percibir mediante observaciones, y algunos otros que me compartieron varios colaboradores. Como en muchas otras comunidades mexicanas, el machismo y el patriarcado son evidentes, y quienes sufrimos las consecuencias somos las mujeres. El hecho de vivir y estar solas la mayor parte del tiempo, parece ser sinónimo de vulnerabilidad y un área de oportunidad para los acosadores. En los dos casos que aquí se presentan, los violentadores eran los caseros de las estudiantes. Con dificultades al hablar y haciendo pausas prolongadas, Moli relató lo difícil que fue para ella atravesar esta situación, y lo mal que el hecho la hizo sentir:

⁹⁶ Esta información me fue compartida de manera extraoficial, y por respeto a la estudiante, no proporcionaré detalles ni de su persona ni de la institución a la que pertenece. No obstante, puedo asegurar que el asunto fue denunciado, abordado y resuelto conforme a los protocolos de la institución.

Era un [muletillas] un señor, o sea, un abuelo. Y, no sé, pues yo estaba rentando allá ¿no? Se supone que, si tú estás rentando y tienes un espacio, pues ese espacio es tuyo, ¿no? Y tú llegas y sales cuando tú quieres, y entras y estás en tu espacio, tú lo pagas y, te digo, por ejemplo, tú más o menos sabes ¿no?, que aquí hace muchísimo calor y entonces yo, cuando llego siempre al cuarto, me pongo ropa cómoda, un short, una blusita, así cómoda estoy. Me pongo relax. ¿Y qué pasaba? Que esta persona, sin mi autorización, o sin siquiera decir ¿Sabes qué? [muletillas] ¿Puedo pasar? O, ¿estás? Abría la puerta, cuando yo estoy, en la cama quizás, con mi short, [muletillas] ¡porque es mi espacio! ¿No? [muletillas], sí fue uno de los momentos en los que me sentía yo, [interrumpe] gracias a Dios, [muletillas], no, no pasó a mayores, [muletillas] nunca me llegó a tocar, pero pues son cosas que, como mujer, sientes feo. Te sientes feo, [muletillas] ¡te sientes mal! [1EEsIS_Moli_25NOV2021]

La estudiante relató que decidió abandonar el lugar a causa del constante acoso, y porque en una ocasión forzaron la entrada a su habitación y se llevaron su ropa interior. He de señalar que esto sucedía con frecuencia en varias casas de la comunidad, pues como se describió anteriormente, las casas no tienen bardas y los patios suelen ser compartidos. Era común escuchar a las estudiantes comentar que les habían robado ropa interior de los tendederos, nos aconsejaban, incluso, ponerlos a secar dentro de la casa. Liz, por su parte, relató un hecho similar:

allá con la señora luego se me perdía, o sea, ropa, ropa interior, y como decía yo no, hay algo [...] me acostumbró otra chica que estudiaba acá en la uni, de que no dormía sola. Entonces, de repente, si no llegaban sus amigas decía: -Liz, ven a dormir a mi cuarto-. Y entonces me acostumbré tanto a dormir con ella, y luego me iba a dormir con otro compañero que es gay, y luego nos decían: -Pónganle seguro, porque el señor de la casa es medio cochino. Como ellos tienen la llave, entonces se les hace fácil abrirlo. - Y sí, luego le ponía seguro, a pesar de que no me quedara sola, le ponía seguro [...] Y era, [muletillas] salir con miedo, a ir al baño. Regresaba y tenía una cerveza ahí, en mi puerta. Y me encerraba, le ponía seguro, y luego [muletillas] me tocaban la puerta, y el ruidero. [muletillas] ¡El ruidero! Y no se me hizo, así como que, algo chido. [muletillas] ya no me gustó quedarme ahí. [1EEsIS_Liz_29NOV2021]

Los eventos relatados por ambas estudiantes son similares, pero en ambos relatos se percibe el miedo a estar solas, el sentimiento de inseguridad, que no deberían sentir considerando que estaban “en casa”, que estaban pagando por un servicio, por habitar un

espacio. Moli siente alivio al pensar que “no pasó a mayores”, pero ¿qué más debería pasar para que el evento fuera relevante? Parece que las acciones de estos hombres se minimizan cuando realmente, se trata de invasión a la privacidad e, incluso, robo. Estos eventos no llegaron, y comúnmente no llegan, a oídos de los directivos en las instituciones. En ninguno de estos casos se buscó orientación institucional, ni de colaboradores en particular, las estudiantes se apoyaron de otros compañeros y compañeras para salir de estas casas y de las tan incómodas situaciones de acoso.

En este aspecto, el contexto citadino no puede considerarse mejor, porque las violencias también se hacen presentes, aunque de modo diferenciado. Si bien hay menos restricciones para que las estudiantes asistan a determinados lugares, y el acoso sexual se pueden nombrar y denunciar, quizás, con mayor apertura, en los relatos de las estudiantes se revelan el miedo y el sentimiento de vulnerabilidad, incluso, podría decir, que la autocensura. Laura, por ejemplo, relató lo siguiente:

tenían [*sus padres*] confianza en mí, ¿no?, porque siempre he sido como una persona tranquila, digamos, entonces de que saben que si voy a estar sola ¿no?, no voy a estar haciendo mis cosas [*ríe*] de que, pues me voy a ir a fiestas o me voy a ir a hacer, pues, esas cosas ¿no? [1EEsUA_Laura_10NOV2022]

Laura relató que se comportaba “bien” para que sus padres no desconfiaran de ella, pues inicialmente no contó con su apoyo para continuar sus estudios, pero a medida que avanza el discurso, habla también sobre el cuidado que debe tener consigo misma, pues estar sola es estar vulnerable, e inicialmente, se sintió incluso al relacionarse con otras personas:

a pensar también sobre mis actos, porque [*muletilla*] todo acto tiene una consecuencia ¿no? Si no voy a trabajar y eso, pues ¿cómo voy a tener para pagar la renta? [...] sí ayuda mucho esta parte de ser responsable sobre ti mismo, y en esta parte de la economía y eso. Del administrar tu dinero y todo eso. De la organización del tiempo, incluso, de cómo cuidarte ¿no?, de las demás personas, porque [*muletilla*] uno viene llegando y [*muletilla*] uno no conoce [*muletilla*] ¿no? No conocemos las personas y

entonces como que sí, hay muchos cuidados ¿no? Necesita una conciencia de [muletillas] pensar bien en hacer una cosa antes, porque estando sola y eso ¿no? Esa es como que la diferencia [1EEsUA_Laura_10NOV2022]

Al igual que Laura, Lidia hizo referencia a cuestiones similares, recalcando constantemente que ahora estaba sola, y siendo la primera vez que salía de casa, debía cuidarse mucho. Me pregunto si los estudiantes varones tendrán los mismos pensamientos, los mismos miedos, las mismas restricciones. “El aislamiento de los sentires y de las experiencias le ha permitido al patriarcado tomarnos por sorpresa, solas y angustiadas” (LASTESIS Colectivo, 2021, p. 9). No quiero pensar en todas las otras formas de violencia que hemos naturalizado al grado de no percibir las, pero confío en que se seguimos y seguiremos trabajando en su erradicación. Innegablemente, hay un importante trabajo que hacer por parte de las instituciones para procurar la seguridad de las estudiantes tanto dentro como fuera de los planteles, considerando que eventos como estos repercuten de manera importante en su desempeño y permanencia en las instituciones. Asimismo, es importante trabajar en conjunto para construir entornos, ambientes, comunidades y/o sociedades más seguras y respetuosas para todas y todos.

5.3.4. De *ser y estar*, a *querer ser y querer estar*: pistas sobre futuro y el retorno a la comunidad

Hay quienes aseguran que de lo único que podemos estar seguros es de lo que tenemos aquí y ahora, pero por algún motivo no podemos dejar de pensar en el futuro. A su vez, el futuro se relaciona estrechamente con el pasado, dado que nuestras proyecciones se originan en las experiencias de vida (Nuttin, 1985) que hemos acumulado. Pensar en lo que viene y plantearnos un objetivo, son formas de mantenernos anclados al presente, pero con motivación, sentido y razones para vivir. Para los universitarios, es particularmente

importante fijarse objetivos, que servirán como guía y repercutirán tanto en su desempeño académico (Gaeta-González et al., 2020) como en su permanencia. Como hemos podido observar a través de los testimonios de los estudiantes, la etapa universitaria inicia con mucha incertidumbre, que va resolviéndose a partir de las experiencias, los contactos, los encuentros y cuestionamientos que dan cuenta de las capacidades crítica y senti-pensante de estos estudiantes, así como de todo(s) aquello(s) que hace(n) parte de su proceso. Estas vivencias inciden llanamente en la reconfiguración de sus identidades, lo que les conduce a replantearse no sólo quiénes son, sino quiénes quieren ser, a partir de una mayor conciencia del mundo en el que viven pero, sobre todo, del que quieren formar parte y por el cual quieren trabajar.

Las vivencias que se tienen y acumulan durante la trayectoria universitaria inciden directamente en la reformulación de planes futuros, en los que la comunidad figura como elemento importante. Como ya lo advertían Czarny, Navia y Salinas (2018), las experiencias en la universidad contribuyen en la resignificación de los lazos que los estudiantes tienen con su comunidad y sus culturas, lo que los inclina, en algunos casos, hacia el retorno físico, y en otros, a la retribución. Existen otros casos en los que algunos eventos han provocado heridas profundas en la vida de los jóvenes que los orienta a buscar hacer vida en otro lugar.

La mayoría de estos estudiantes anhelan volver a sus comunidades de origen, sobre todo quienes que han tenido la experiencia de vivir en la ciudad. El ejercicio natural de comparar ambos ambientes les conduce a revalorar los espacios, la cercanía, las condiciones económicas y el respaldo de sus familiares y su gente. Paco, por ejemplo, habla sobre su intención de regresar a su comunidad, a sabiendas de que la vida allá no será fácil:

Quiero hacer una maestría, a ver si hay lugar en Guelatao, igual, como está la UACO ahí, ¿ve? Creo que ofertan maestrías, igual y hago la maestría ahí, y ya pues, luchar para ver si me mandan [*a trabajar*] para allá. Pues sí, porque quiero estar ahí cerca del pueblo [...] Pero sí, regresar porque es donde hay que hacer las cosas, pues. Aquí ya hay mucha gente trabajando [*rie*]. Hay mucha gente trabajando ya, mejor nos vamos para allá.

Quiero regresar y quiero meterme a una banda de música, para, pues ya, amarrar el clarinete [*ríe*]. Ya, pues estar ahí, irme al pueblo a tocar, [...] como la maestría son fines de semana, creo, ya, pues a ver si agarro una maestría y estarla estudiando fines de semana, y ya, pero dedicarme igual a la música. Tengo mucho anhelo de volver a seguir tocando [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

Este estudiante comenta sentirse contrariado porque creció con la idea de sus padres de tener trabajo estable y dinero para tener algo propio, pero ahora considera más importante volver al pueblo, aprender todo lo que pueda y retribuir a su comunidad o a otras comunidades, aunque esto no le permita generar ingresos suficientes. Comenta también que volver a su comunidad implica asumir cargos que le permitirán ganarse un lugar como parte de ella, lo que representa, básicamente, vivir al día. Paco busca recuperar algunos aprendizajes que no obtuvo tras salir de su comunidad, entre ellos el chinanteco. En paralelo, Anatu considera también volver a Santa María Totolapilla para investigar y trabajar en un acervo sobre plantas medicinales:

quiero trabajar en una Casa de la Cultura como docente [...] Docente de secundaria o prepa, y como docente de danza folklórica, esa es una. Quiero regresar a mi comunidad a implementar, pues a indagar ¿no?, a investigar más que nada, o hacer un proyecto sobre las plantas medicinales y las distintas formas de sanar. Esa es otra. Quiero abrir una, bueno, quiero, no sé si lo voy a hacer, bueno, eso está dentro de mis planes, un botiquín⁹⁷ [...] Buscar trabajo o apoyando organizaciones. O incluso trabajando en mi comunidad, rescatando plantas medicinales, o la lengua, como lo había dicho, o trabajando en casa con mamá y papá, porque también ellos saben mucho y yo no he tenido el tiempo para estar aquí para escucharlos, lo que sienten. O mi abuela también, a escucharla, porque sabe mucho. Ahí tenemos nuestro diccionario dijera mi tía, y mi mamá. Ahí tienes todos tus diccionarios, nada más que no lo valoras. Regresar a eso. [1EEsIS_Anatu_11FEB2021]

Anatu ahora tiene intereses más orientados hacia la salud y la medicina tradicional, y considera importante recuperar conocimiento de su comunidad, particularmente de su abuela. De igual manera, su aporte permite observar que considera varias opciones para ejercer,

⁹⁷ O botica, de productos naturales y herbolarios.

aunque su inclinación por el trabajo en comunidades o para su beneficio es evidente. Parte importante de esta tendencia tiene que ver con el análisis de la propia experiencia como estudiantes y su trayectoria escolar previa, y con la convicción de que hay otras y mejores formas de hacer educación. Lidia, por ejemplo, comentó lo siguiente:

Me gustaría enseñar en comunidad, realmente nivel bachillerato, bachillerato. [muletiila] sí, tengo esta visión de salir y enseñar, y si se me diera la oportunidad de estudiar la maestría, acá, en la UABJO, en el ICE. [muletiila] sí, realmente eso me gustaría, y enseñar en una comunidad. [...] porque siento que puedo ayudar a los jóvenes, es más ahí [en bachillerato], porque siento que están como confundidos, que no saben qué carrera elegir o qué especialidad quieren ellos. Yo, bueno, mi intención es ayudarles, a ser más como un apoyo para ellos, que ellos no me vean simplemente como una maestra que les enseña y ya, sino quiero que ellos tengan una confianza hacia mí, que me puedan preguntar y comentarles las experiencias que he vivido y eso. Por eso me llama mucho la atención bachillerato. [...] En cinco años tengo planeado pues, trabajar un tiempo en comunidades. En cinco años me gustaría hacer, no sé, el doctorado, pero ya en algo, digamos, fuera de Oaxaca, o fuera, no sé, del país. A ver. Tal vez me veo haciendo el doctorado, participando, no sé, en algunas investigaciones, igual, me gustaría en comunidades. Ahí sí me vería. [1EEsUA_Lidia_14OCT2022]

Lidia considera importante que los estudiantes de bachillerato cuenten con un acompañamiento más cercano y que reciban una mejor orientación vocacional. Aunque ella tiene intenciones de continuar estudiando, la idea de ‘comunidad’ o ‘comunidades’ no dejan de aparecer en sus proyecciones. Czarny, Navia y Salinas (2018), encontraron que la experiencia universitaria dota a los estudiantes de una mayor conciencia de sí mismos y de su pertenencia a un grupo, y a nivel profesional, un mayor compromiso ético, lo que “indica que los estudiantes esperan que su carrera les ofrezca una profesión que pueda responder a las necesidades educativas de sus contextos de origen u otros contextos (p. 103)”, posiblemente similares. Un testimonio que da cuenta de esto es el de Liz, que antes de enrolarse en la licenciatura en EIN, estudió derecho en una universidad en la capital oaxaqueña, y después de un semestre, decidió darse de baja y regresar a su comunidad mientras definía lo que iba a hacer:

No me veo en la ciudad. No. O sea, no me veo un fin de semana yendo, eh, a tomar café. No. Prefiero el estar cerca, el poder convivir, conocer las personas y me fui a mi pueblo, y en ese tiempo me dediqué a seguir impartiendo talleres a mujeres, a jóvenes, a hacer como, eh materiales lúdicos. [2EEIS_Liz_29NOV2021]

Así con intereses más orientados y con conocimientos sobre el ISIA y su ubicación, optó por enrolarse ahí, buscando el cobijo de una comunidad. Parece ser que el sentido de unión y familiaridad es lo que los estudiantes anhelan, y que también hace que la transición sea menos drástica, sin hablar de las ventajas económicas que esto conlleva. Existen también los testimonios de quienes no desean volver a su comunidad de origen, pero sí buscan laborar en alguna otra. En estos casos, se observa que la retribución se procura siempre para la familia, como sucede en el caso de Yara:

me gusta mi cultura, me agrada mi gente, pero no sé, como que las cosas que a mí me mueven no están dentro del pueblo. En primera porque pues quiero conocer otros lados ¿no? Entonces primero quiero estar en un lado, luego en otro, y así más o menos ir buscando dónde asentarse ¿no?, porque pues sí quiero asentarme en algún momento, pero no en mi pueblo. No. Posiblemente mi mamá puede venir conmigo, pero yo, allá no. [ríe] No porque, no, sí. Sí creo que es por eso. Este, no, pues mi familia, o sea, ha atravesado por muchas etapas ¿no?, entonces, hasta cierto punto, la comunidad y mi hogar se vuelve un poco tóxico cuando te quedas mucho tiempo allá. Pero, pues es por conflictos del pasado, por cosas que sucedieron desde que yo tenía cuatro años, entonces ni siquiera yo sé bien todo eso, pero pues sí sientes la vibra ¿no?, cuando no estás a gusto en algún lugar. [2EEsIS_Yara_23MAY2022]

Innegablemente, cada caso es particular, y cada historia orienta las decisiones que cada uno toma, pero se observa la inclinación de estos estudiantes por retornar a las comunidades, propias o no, con la idea de retribución, como ya lo advertían Czarny, Navia y Salinas (2018). Algunos estudiantes están interesados en seguir formándose, y algunos otros en trabajar en escuelas u organizaciones que brinden apoyo a las comunidades indígenas y rurales. Muy poco se habla sobre la adquisición de bienes inmuebles o materiales, y esto tiene que ver con la incertidumbre y la falta de planeación a largo plazo.

Habiendo comparado los testimonios de los estudiantes de ambas universidades, el siguiente y último capítulo de esta tesis se enfocará en las reflexiones conjuntas de las trayectorias formativas de estos jóvenes, abordando y dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

6. Consolidación de las experiencias e historias narradas

A lo largo de la escritura, recopilación de información y trabajo con las y los estudiantes en las dos instituciones, he podido reflexionar sobre la relevancia de esta etapa, repasando a la par mi propia experiencia como universitaria oaxaqueña. De ninguna manera puedo igualar mis condiciones con las de estos estudiantes, por múltiples elementos que van desde el tipo de institución, programa académico, mi lugar de origen, entre otros; pero me permite observar que, sin importar los matices, la gran mayoría atravesamos por momentos similares que repercuten y tienen relación con la identidad, el crecimiento personal, la autorrealización y la vida misma. Este, quizás, sea un proceso que vivimos todos, universitarios o no, pero que la universidad dota de vivencias, experiencias y aprendizajes que detonan otros sentidos y reflexiones, en los que *los encuentros* (con otros, con información, con otros contextos, etc.) tienen particular trascendencia.

Así, este último capítulo consta de tres partes; la primera reflexiona a través de los momentos centrales de la trayectoria, similares a los detallados por los estudiantes en los biogramas, a partir de los cuales se contrastan y repasan las trayectorias en general, así como los ecos de cada una de esas circunstancias. Posteriormente y a partir de estas reflexiones, se intenta responder a cada una de las preguntas que guiaron esta investigación, para luego dar paso al cierre del capítulo y de este trabajo, donde se trazan las reflexiones y cuestionamientos finales.

6.1. Los hilos que conforman el tapiz

La trayectoria universitaria de estos jóvenes inicia con desconocimiento y mucha incertidumbre, qué va desde la inseguridad de lo que se quiere estudiar, o en sentido amplio,

ser, hasta lo que es en sí una universidad. Recordemos que muchos de estos estudiantes son los primeros en sus familias en alcanzar este nivel escolar, por lo que no sorprende que tengan poco acompañamiento y hayan escuchado pocas experiencias de otros universitarios. Esto, al mismo tiempo, reduce significativamente las opciones de programas académicos e instituciones que los estudiantes consideran previo a su ingreso. Esta situación debería ser atendida por las instituciones de EMS, en alianza con IES, a modo de atraer, pero, sobre todo, informar oportunamente a los estudiantes y que estos hagan efectivo su derecho a recibir educación. Cabe apuntar que existen estrategias que persiguen este propósito, un ejemplo son las famosas “Expo Orienta”; sin embargo, ¿cuántas de éstas se celebran en comunidades indígenas o rurales? Generalmente, tienen lugar en la capital, y es poco probable que jóvenes de comunidades rurales o indígenas asistan, considerando la lejanía y los costos que su desplazamiento implicarían. Otra estrategia ampliamente usada por las IES es la distribución de folletos y volantes que resumen información considerada importante para las instituciones, pero poco útil para los estudiantes, además de que muchos tampoco llegan a estas comunidades. La descripción de un perfil de egreso, la misión o la visión de la institución, son datos que, inicialmente, no son relevantes, pues no constituyen un factor determinante, como sí lo es la ubicación, los costos, y el mismo proceso a seguir para enrolarse. Parece que, desde el inicio, hay un distanciamiento importante entre las instituciones y los estudiantes de comunidades originarias o rurales, así que se enrolan en universidades y licenciaturas recomendadas por terceros, que no siempre coinciden con las de su preferencia.

En general, la transición del bachillerato a la universidad acompaña a quienes los motivaron a ingresar, pero se limitan a llevarlos a las instalaciones y a apoyar con los trámites necesarios para el ingreso y, en ocasiones, para encontrar un lugar donde vivir. Posterior a esto, los estudiantes se quedan solos, en la escuela y en la comunidad de acogida. Aunque

existen esfuerzos por parte de las universidades para brindar acompañamiento a los estudiantes enrolados y con el propósito de favorecer su adaptación, estos no han podido abarcar toda la problemática. Pese a los apoyos pedagógico, psicológico, y de tutorías, los estudiantes manifiestan sentirse solos, y en muchos casos, deprimidos; y son generalmente los amigos quienes apoyan en esta etapa. Esto demuestra que los estudiantes requieren un acompañamiento menos institucional y más cercano, por lo que es importante buscar e implementar estrategias que hagan menos burocráticos estos servicios.

Aterrizando estas problemáticas a las dos instituciones aquí abordadas, en el contexto ciudadano, para los estudiantes del ICE resulta más complicado relacionarse con otras personas además de sus compañeros de clases o conocidos. Quienes lo han logrado, ha sido a través de actividades de esparcimiento o en sus espacios laborales. No obstante, fue posible notar que el ICE-UABJO ha desarrollado una forma particular de hacer comunidad con sus estudiantes, docentes y personal, que constantemente trabajan en la atención cercana y no discriminatoria. Al margen de las situaciones políticas que envuelven a toda la casa de estudios, el ICE trabaja y procura la formación de su estudiantado, y procura distanciarse de actividades que puedan repercutir en la formación académica y la integridad de sus estudiantes. Esto posiblemente tenga que ver con que la mayoría de sus colaboradores son también egresados de la licenciatura, lo que por un lado podría revelar prácticas endogámicas que pudieran limitar las posibilidades de cambios, dada la falta de perspectivas y experiencias ajenas al Instituto; pero, por otro lado, habla del fuerte sentido de pertenencia que han desarrollado sus miembros, que propicia su permanencia desde otros cometidos. Por lo tanto, y contrario al caso del ISIA, se observa una mayor estabilidad en la plantilla docente, que además de conocer el proyecto, muestra compromiso con sus propósitos. Cabe apuntar

también que varios de los estudiantes aquí entrevistados manifestaron su deseo por formar parte del equipo una vez egresados.

En lo concerniente al ISIA, fue posible observar que el ambiente comunitario de Jaltepec favorece la adaptación de los estudiantes no solo al ISIA, sino también a la propia comunidad, a través de actividades y celebraciones que propician la interacción con otras personas fuera del espacio institucional. Así, la vinculación con la comunidad de acogida que experimentan los estudiantes del ISIA, a través de actividades académicas, festividades, faenas y otras actividades comunitarias que, por una parte, fortalecen también su sentido comunitario y su identidad, también promueven relaciones comunales e interculturales que se perciben tanto en la universidad como en la comunidad. A diferencia del ritmo y estilo de vida en la ciudad, la comunidad de Jaltepec tiene elementos que propician la adaptación de los jóvenes que experimentan la separación de sus hogares y comunidades por primera vez. Si bien esto es una dinámica particular de la comunidad que la universidad ha adoptado, representa quizá un acierto del cual se debe aprender, pues esta vinculación ha mostrado ser benéfica para los estudiantes.

A la par, constatamos en este estudio la cercanía y la horizontalidad que se trabaja continuamente en el ISIA, que ha propiciado una disminución considerable en la deserción, aun cuando alrededor de 80% de los estudiantes han manifestado que el ISIA no fue su primera opción, y que la carrera que estudian tampoco es la que habrían elegido. Una cuestión similar, pero en menor grado sucede en el ICE, donde las relaciones también son cercanas, pero no llegan a ser del todo horizontales. Personalmente, en ambos casos, prefiero hablar de *familiaridad* y no de horizontalidad en las relaciones, pues considero que las distinciones en las jerarquías no dejan de estar presentes aun cuando las relaciones se estrechan. La mayor diferencia es entonces en el contexto, ya que los estudiantes del ICE se vuelven a encontrar

solos cuando abandonan la institución, pues relacionarse con los vecinos o personas de la colonia o ciudad no es tan sencillo como en Jaltepec, por la ausencia de actividades que propicien la convivencia o trabajo conjunto.

A partir de estas experiencias ha sido posible observar que la movilización del lugar de origen a una comunidad con una estructura similar favorece la transición hacia la adultez y hacia la independencia de los estudiantes, disminuyendo, a su vez, el doble esfuerzo que implica aprender a vivir en un entorno ajeno y comprender el mundo desde otros paradigmas, en los que los imaginarios de futuro son también divergentes. Es por esta razón que considero que el punto clave consiste en generar “puentes” con algo que resuena y hace sentido en la vida propia, y que es o puede ser parte de uno mismo; para lo cual el entorno comunitario en que se encuentra el ISIA propicia una mejor comprensión del entorno, a través de la realización, comparación y apropiación de prácticas culturales, modos de convivencia y de pensamiento propios de las comunidades originarias. Con esto no intento decir que las experiencias de los estudiantes en la ciudad no son valiosas, simplemente que el entorno comunitario suaviza los cambios por los que atraviesan los estudiantes, y que pueden repercutir negativamente en su trayectoria universitaria.

En lo que respecta a otros apoyos institucionales para los estudiantes indígenas, en la UABJO, existe una Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas, que recolecta datos estadísticos, organiza, coordina y supervisa actividades académicas para apoyar a estudiantes de procedencia indígena, así como gestionar apoyos económicos durante su estancia en la universidad. Pero, según los estudiantes, docentes y directivos aquí entrevistados, parece funcionar como un ente aislado e independiente del ICE, y quienes obtienen sus beneficios son solo los estudiantes que se acercan a dicha unidad. Existe también un programa de apoyo alimenticio al estudiante foráneo (indígena o no), y la gestión de las

becas nacionales que aporta el gobierno mexicano. En lo concerniente al reconocimiento de las culturas y lenguas originarias, se limita a iniciativas particulares dentro de algunas asignaturas y eventos organizados por la comunidad escolar, que también podrían percibirse como folklorizantes, si se observan desde una perspectiva crítica. No obstante, según lo planteado por los propios estudiantes, estos también contribuyen a su autoconocimiento y reconocimiento. En tanto al ISIA, no se cuenta con programas especiales, dado que la mayoría de sus estudiantes provienen de comunidades originarias, pero la beca completa podría considerarse como uno. Lo que sí se particulariza son las clases de lengua, que generalmente abarcan las mayorías representativas, mientras que el resto de los hablantes se aglutinan en la clase “multilingüe”, situación que también es fuertemente señalada por estudiantes hablantes de lenguas poco representadas, que no consideran tener representación dentro del Instituto.

Con respecto a otros aspectos institucionales, el ICE se encuentra constantemente involucrado en eventos y situaciones que politizan la vida estudiantil, y aunque hagan esfuerzos por distanciarse, al ser parte de la institución, deben participar en casi todas las dinámicas que le conciernen. Esto se cita como un punto cuestionable, pero desde lo planteado por docentes y directivos, se procura mantener un ambiente distinto dentro del instituto, lo que se percibe en las relaciones y actividades cotidianas. Por las características de la institución, el personal cuenta con beneficios y prestaciones laborales una vez que logran ser parte de la plantilla, aunque a la par enfrentan otros problemas burocráticos y sindicales. Al ser una universidad intercultural alternativa y comunitaria, el ISIA tiene diferencias importantes con las UIs, como la atención al alumnado en general, los programas académicos ofertados que, además de responder a necesidades locales y regionales, procuran la revitalización de las lenguas. A diferencia del ICE, dos de los principales retos que enfrenta

es la fluctuación de docentes y el financiamiento (Navarro, 2020; Mateos y Dietz, 2023), que depende principalmente de los donativos de otras universidades pertenecientes al SUJ. Esto, por un lado, representa una menor burocracia institucional y mayor libertad de cátedra para los docentes, pero, por otro lado, precariedad en las condiciones laborales. Esto es importante de apuntar porque constituyen retos en la formación de estos estudiantes; sin embargo, se observa que su formación fortalece la revaloración de sus lenguas e identidades étnicas, mientras que incrementa su conciencia comunitaria y su arraigo local, aspectos poco comunes en instituciones convencionales de ES.

Con respecto a este último punto en particular, el proceso de autoconocimiento, redescubrimiento o el “despertar”, como lo refieren algunos estudiantes, se vive en ambas universidades, en distintos momentos y con distintos detonadores. Mientras que el ISIA, por su propio modelo y filosofía institucionales y de manera intencionada, promueve cuestionamientos y reflexiones que conducen a este proceso al principio de la etapa universitaria; en el ICE, son los propios estudiantes que, a través de las reflexiones que surgen a partir de los contactos con otros estudiantes indígenas, con algunos docentes, y en algunas materias, comienzan a tomar conciencia de sus orígenes, sus historias de vida, sus comunidades y su cultura, aunque en diferentes momentos de la etapa universitaria. En ambos casos, este proceso contribuye a la permanencia de los estudiantes en el programa, pues perciben en la educación una oportunidad de retribución a sus comunidades y sus coterráneos, pues representa una buena oportunidad para generar cambios sociales a nivel comunitario. En esta línea, se percibe en los estudiantes, un gran interés en mejorar las condiciones educativas para las nuevas generaciones, pues las suyas han estado plagadas de incongruencias, precariedad, y violencia. Mencionan, incluso, el interés en contribuir a que estas reflexiones y nivel de conciencia que ellos están desarrollando, se inicie en etapas

tempranas, lo que también tendría repercusión en la preservación de las lenguas y culturas indígenas. Adicionalmente, los estudiantes hablan de la importancia de la orientación vocacional en el bachillerato -ausente en la mayoría de estos casos-, para la oportuna e informada decisión de una carrera universitaria.

Mediante distintas estrategias, ambas instituciones han logrado ampliar el espectro de opciones imaginables sobre lo que las y los jóvenes pueden hacer en su vida una vez egresados, no obstante, la constante -también con sus propios matices- es el fortalecimiento de sus identidades y la conciencia de un “nosotros” que habita en un mismo mundo. Szulc (2015) plantea que cuando se fortalece la identidad indígena de los estudiantes –y podríamos decir que no sólo la identidad indígena, sino también *el buen vivir* (Reyes-Gómez, 2021), el rendimiento académico mejora y con ello se asegura la permanencia. Desde la cosmovisión Ayuuk, y de forma similar para otras comunidades indígenas, todos los elementos que componen al individuo y al mundo están interrelacionados y funcionan a modo de engranes: si uno falla, todo falla. Esta visión, que integra todos los aspectos relacionados al cuerpo, la mente y el espíritu, trascienden al sujeto y abarcan a la familia, a la comunidad y al mundo, no es ajena a los conflictos, pero procura que la atención, el cuidado mutuo y el trabajo conjunto conduzcan hacia un equilibrio. De igual manera, la educación debería apuntar hacia ese bienestar y equilibrio entre quien se es, lo que se hace, con quienes se convive y donde se habita, porque solo entonces podremos plantearnos un futuro.

Todas y todos los estudiantes participantes en este estudio coincidieron en que haber asistido a la universidad les condujo a tener perspectivas más amplias y críticas sobre la vida, el mundo y su lugar dentro de él. No es que esto suceda únicamente a quienes asisten a la universidad, pero sí tiene tintes particulares para quienes han podido vivir esta experiencia. Como hemos podido observar, esta metamorfosis involucra un periodo de crisis, que

conflictúa, en primer lugar, las propias expectativas y el imaginario de éxito, luego de lo que se conoce y espera de una universidad, y finalmente, las expectativas de futuro que se han construido a partir de estos referentes. Esta etapa es también un proceso de deconstrucción, seguido de una reconstrucción y una revalorización de uno mismo y de lo propio para, a partir de ello, entender al mundo y comprender a los otros. Al parecer, este proceso lo experimentamos todos, estudiantes y docentes, indígenas y no-indígenas, pero tiene un mayor significado para ellos y ellas. Una vez que los estudiantes indígenas revalorizan su identidad y refuerzan su sentido de pertenencia, adquieren una mayor comprensión del sentido que tienen la participación comunitaria, la reciprocidad y cuidado mutuo y del entorno. Esto incrementa su nivel de conciencia, modificando conductas y poniendo en perspectiva quién se es, pero, sobre todo, quién se quiere ir siendo, a nivel individual y colectivo. Esto fortalece su sentido de pertenencia comunitaria y la revaloración de su lengua y de su cultura, lo que les permite sanar relaciones consigo mismos, con sus familias y con sus comunidades, para luego plantearse futuros integrales desde y en armonía con sus cosmovisiones y *sentipensares*. Esto, a su vez, representa y constituye un modo de resistencia, de defensa del territorio físico y simbólico, así como un ejercicio de libre determinación que, a través de la participación en la vida comunitaria y su articulación con lo educativo, logran reconocerse como miembros de un mundo específico en comunidades concretas.

La etapa universitaria culmina con cambios personales, pero, sobre todo, con nuevas perspectivas, distintas a las que se tenían inicialmente. Si bien los estudiantes todavía manifiestan incertidumbre con respecto a sus planes futuros, en la mayoría de los casos sí hay una inclinación evidente por hacer vida en comunidad. Existen también quienes están interesados en continuar su formación académica o estudiar una licenciatura distinta, esto incluye a quienes desean retornar a la comunidad. Este regreso no siempre se plantea a la

comunidad de origen, pero sí a alguna otra, pues parece haberse descubierto el gusto hacia la vida en comunidad. Esto, en gran parte, se debe al deseo de retribución que ya apuntaban Czarny, Navia y Salinas (2018), tanto para sus familias, sus comunidades y sus coterráneos.

6.2. De vuelta a los cuestionamientos iniciales

El cuestionamiento central de este trabajo giraba en torno a los elementos que, durante el trayecto universitario, tenían mayor trascendencia en la reconfiguración de las identidades étnicas de los estudiantes, sobre todo aquellos que las fortalecían. Esto, porque muchos autores han apuntado la aniquilación de la identidad como uno de los principales efectos negativos de la escuela en los estudiantes indígenas. La investigación buscaba indagar en especial en los aciertos de las dos universidades, desde la perspectiva de los estudiantes, considerando que, según las agendas actuales, los objetivos educativos apuntan a la reivindicación y revitalización de las lenguas y culturas indígenas. Así, con apoyo del software Atlas.ti, me di a la tarea de organizar las categorías a modo de explicar cómo estas se relacionan con el elemento central que conecta estas experiencias y permite esta comparación, la universidad. Dado que no se trata de una sola universidad, y que no es la institución en sí la de mayor relevancia, sino las experiencias de las y los estudiantes en ella, las trayectorias formativas universitarias se colocaron al centro, como puede apreciarse en la *Matriz Causal: Trayectorias formativas universitarias* (Ver Gráfico 3). A partir de esta red, surge la siguiente representación gráfica que me permite explicar las relaciones, causantes y transformaciones que surgen a partir de ellas (Gráfico 7), que explicaré en los siguientes párrafos.

6.2.1. Los elementos que influyen en la reconfiguración identitaria

El hilo central que conecta es la trayectoria formativa universitaria, es decir, nos centramos en la vida de estos estudiantes, pero la etapa universitaria hay elementos anteriores a ella que también son trascendentes. Por ello, percibo la trayectoria universitaria como una línea del tiempo, abrevada por elementos y experiencias anteriores a la universidad, y otros que se originan a partir de ella. El punto de partida para explicar este esquema es el de los estudiantes son los rasgos identitarios, los de mayor peso en estos discursos fueron la familia, la comunidad, la lengua, la cultura y las actividades productivas características de su lugar de origen y familia. Estos, y su relación con las experiencias acumuladas durante la trayectoria escolar previa a la universidad, son parte importante de la identidad de los estudiantes, y son fundamentales en el trayecto universitario, pues, los estudiantes eligieron continuar su formación. En las trayectorias escolares se destacan las experiencias positivas, que consisten en motivadores para la permanencia en la educación, así como experiencias negativas, dentro de las que se señalaron episodios de violencia física y verbal, sobre todo relacionada con el uso de las lenguas indígenas. En la mayoría de los casos, estos eventos fueron también un motivador para la elección de una licenciatura relacionada con la educación. A partir de estos elementos, momentos y contactos, los estudiantes han acumulado experiencias, saberes y habilidades que, en conjunto con los que aparecen en la universidad, las interrelaciones y encuentros que han tenido, se detonan transformaciones identitarias y, con ello, replanteamientos de proyectos futuros.

La línea central de esta red, resaltada en color gris oscuro, contiene seis elementos, de los cuales cinco influyen directamente en el último, las transformaciones identitarias. Estos elementos, como puede observarse, se relacionan entre sí, influyendo y alimentándose unos de otros. El primero de ellos es el sentido de pertenencia, que se desarrolla a partir de

jóvenes establecer contactos y contrastaciones que les motivarán a continuar su trayectoria. Algunas de estas personas ya estaban presentes antes del ingreso estudiantil a la universidad, y su presencia motiva a los estudiantes.

El penúltimo elemento es de las *proyecciones futuras*, y si bien algunas ya se habían formulado previamente, se modifican en tanto los aprendizajes y contactos van imprimiendo huellas en las trayectorias de los estudiantes. Estos replanteamientos evidencian las *transformaciones identitarias* que los estudiantes han experimentado durante la trayectoria formativa universitaria, que se detonan a partir de todos estos elementos, sus matices, mezcolanzas y combinaciones.

Como se aprecia en el gráfico, son elementos relevantes para reconfigurar las identidades de los estudiantes, y la mayoría propicia transformaciones y reconfiguraciones a partir de sus relaciones surgidas. No obstante, se seleccionaron estos seis por ser los más citados por los estudiantes en los distintos instrumentos aplicados.

6.2.2. Características y distinciones de las trayectorias en cada una de estas IES

Las comparaciones realizadas en este estudio, como se indicó en páginas anteriores, tenían como propósito enfocarse en las experiencias vividas por los estudiantes en dos IES distintas, ubicadas también en contextos distintos y en licenciaturas relacionadas a la educación, pero con distinto enfoque. La intención nunca fue la de comparar las instituciones, pero hay cuestiones de las que no podemos escapar dado que, de diversas maneras, condicionan esas vivencias a las que aquí nos aproximamos. En esta sección resumo las principales diferencias y similitudes encontradas en las trayectorias de los jóvenes de cada universidad, que han sido ampliamente descritas en el capítulo anterior.

En primera instancia, el tipo de institución y su filosofía rigen la vida de su comunidad educativa, promoviendo e implementando actividades que contribuyan a la formación del estudiantado que proyectan. En este sentido, observamos que el ICE se interesa por formar profesionistas responsables, cordiales y respetuosos que promuevan y trabajen por una educación inclusiva y humanista. Para ello, se propician acciones como el cuidado del entorno, el trato amable entre los miembros del ICE y la relación cercana entre directivos, docentes y estudiantes. Se percibe un trato amable entre las personas, pero las jerarquías siguen presentes, indicadas en el uso del pronombre usted y de los títulos correspondientes a cada docente o directivo. Si bien los estudiantes manifiestan mantener relaciones cercanas con sus profesores, como ellos mismos lo indican, hay límites relacionados con el lugar que cada uno ocupa que no puede ser transgredidos. En este sentido, ambas partes asumen que hay temas que no se abordan y tratamientos que no pueden ser utilizados, por consideración al espacio social e institucional en el que se suscitan estas relaciones.

El ISIA, por otra parte, en concordancia también con su filosofía, procura que sus estudiantes mantengan el interés por el cuidado de los otros y del entorno, entendido en sentido amplio, incluyendo los conocimientos, las lenguas y las culturas, por lo que se realizan actividades propias de la comunalidad, que con frecuencia trascienden el espacio universitario y abarcan la comunidad que les alberga. El trato entre los miembros de la comunidad se caracteriza por la *familiaridad*, los únicos títulos que se llegan a escuchar son *profe* o *profa*, y casi nadie utiliza el pronombre usted, pues generalmente se reserva para dirigirse a los adultos mayores. El énfasis por el trabajo colectivo y para el bien común se percibe también en el momento en que los estudiantes trabajan en sus proyectos finales, que desde la Investigación Acción Participativa (IAP), buscan incidir y retribuir a sus comunidades.

En ambas instituciones, se promueve la reflexión crítica y el cuestionamiento constante de lo aprendido, se dice y se hace, para que quienes ejerzan la docencia lo hagan con vocación, dedicación, amor a la profesión, apuntando a la mejora en las condiciones educativas para las nuevas generaciones. Las dos instituciones se esfuerzan por mostrar las diferentes posibilidades que los estudiantes tienen para ejercer, aunque en el ICE se hace de forma más evidente, mediante la selección de campos formativos específicos en los últimos semestres. En el ISIA, estas distinciones se abordan en las asignaturas del plan de estudios durante toda la formación y las otras actividades educativas realizadas. Se puede afirmar que ambas universidades proyectan en la licenciatura una forma especial de incidir en la sociedad, por lo que la formación del estudiantado es una tarea esencial, que como afirmaba el profesor Camilo, el “estudiante tiene que estar al centro, o sea, no el contenido, no el docente”. En ambos casos se trabaja por una educación integral, o como indicaba Héctor Aguilar, un “formación amplia”.

La principal diferencia observada en estas trayectorias tiene que ver directamente con el contexto en el que cada universidad se encuentra. Se observa que los estudiantes del ICE tienen mayores complicaciones económicas, de movilidad y para establecer relaciones fuera de la institución, por lo que las crisis de soledad iniciales se prolongan un poco más. El contexto comunitario de Jaltepec permite a los jóvenes más accesibilidad en los costos de renta, traslado y comidas, así como una rápida inclusión en las actividades cotidianas y en las relaciones con otros dentro y fuera del ISIA. No obstante, no pueden obviarse las complejidades que representan la ubicación de Jaltepec, pues la lejanía dificulta el acceso, al existir pocos medios de transporte públicos.

Las actividades promovidas por cada una de las instituciones, así como aquellas que se originan dentro del contexto social inmediato, propician reflexiones que conducen a eso

que los estudiantes llaman “el despertar”, que como he mencionado antes, en el ISIA parece promoverse intencionalmente. Estas reflexiones dan otro sentido a los estudios universitarios, al ideal de éxito y a los planes futuros, mediante la reconfiguración de la identidad, el origen, el cuidado y las relaciones construidas con la familia, la comunidad, e incluso consigo mismos. Como lo han relatado los estudiantes, esta etapa comienza por un periodo de crisis que se detona con la separación de la familia, que luego induce a cada uno a reflexiones sobre lo que se quiere hacer, y si lo que se hace contribuye o no a su proyecto de vida. El establecimiento de relaciones y el gusto por las nuevas actividades contribuyen al reacomodo de emociones y a la reformulación de proyectos de vida y planes futuros, con lo que se puede afirmar, se asegura su permanencia en la universidad. A la par, se observa un refortalecimiento en sus identidades étnicas, propiciado por la revaloración de lo propio a partir de los contrastes vividos y las emociones que se han detonado a partir de ellos. Así es como surge el interés por las culturas propias y ajenas, aunado al trabajo en favor de las comunidades y el rescate de sus lenguas y culturas.

6.2.3. Reconfiguraciones identitarias en el paso por la universidad

Se dice que el tránsito de la educación media superior a la universidad implica para los estudiantes un proceso de reorganización que va desde el cambio de escuela, hasta la adopción e implementación de nuevas prácticas, hábitos y formas de relacionarse acordes al nuevo espacio educativo y social en que se incursiona; en resumen, se desarrolla una nueva cotidianeidad. A este cúmulo de cambios se añade el proceso migratorio, en los casos de estudiantes que tuvieron que cambiar de lugar de residencia, generando ansiedad, ante el cual, será la capacidad del estudiante para lidiar con sus emociones y lo que le permitirá mantenerse y permanecer en el nuevo lugar (Gómez, 2016). A partir de este trabajo se

observó que son diversos los factores que intervienen en la adaptación al nuevo contexto y la permanencia en las instituciones, pero, irrefutablemente, la combinación de estos genera transformaciones identitarias en los estudiantes.

A continuación, se presenta un esquema que intenta resumir estas transformaciones de forma gráfica y concreta. El diseño del Gráfico 8 se creó a partir de los análisis del macroproyecto “Sendas y trayectorias por la educación superior mexicana” (descrito a detalle en el apartado 1.1), pero la información contenida en este deriva de los análisis de esta tesis.

Gráfico 8

Transformaciones identitarias



Fuente: Diseño del Proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”, con modificaciones propias.

En este esquema se pueden observar, de forma resumida y agrupadas, las transformaciones identitarias que los estudiantes experimentan: 1) las identificaciones, que conducen a 2) la revaloración y que, a su vez, modifican concepciones y actitudes en 3) sí mismos que, en la mayoría de los casos, también provocan 4) tensiones que los jóvenes irán tratando de resolver durante la trayectoria universitaria y una vez egresados. Algunos de estos cambios

representan novedades para los estudiantes, otros ya eran parte de ellos y sucede que, a partir de las experiencias en la etapa universitaria, se toma conciencia de su importancia y trascendencia en la vida. En los siguientes párrafos explicaré estas transformaciones con mayor detalle.

6.2.3.1. Las identificaciones que construyen la identidad.

Como se ha descrito en páginas anteriores, definir y entender la identidad resulta complejo. Para poder aproximarse a la identidad de alguien resulta importante conocer distintos aspectos de su vida y su persona, pero, aun así, siempre será cambiante. Eraña (2021), desde una perspectiva filosófica, reconoce tres formas en las que se ha tratado de explicar la construcción de eso que llamamos identidad, en sus palabras:

(1) hay una distinción clara entre dos sustancias de las que estamos hechos: cuerpo y mente; (2) dado que es posible dudar de la existencia de los cuerpos, toda certeza se detendrá en la introspección, en la verdad indubitable de nuestra existencia, en la inevitabilidad de nuestro pensar; (3) así, cada individuo es (y debe poder ser) artífice de su propio destino, esto es, puede seguir sus propias leyes (y debe hacerlo si es racional). (p.42).

Entonces, primero que nada, somos porque existimos. La complejidad mayor quizás se encuentre en nuestra mente y el cómo configuramos nuestro ser a partir de nuestra existencia en el mundo, lo que luego nos lleva a ir definiendo lo que queremos ser. Ladame (2001), por otra parte, decía que para poder definir quien se es, es importante establecer límites entre lo individual y lo colectivo, aceptar nuestras diferencias. No obstante, “estas perspectivas dobles hacen de la identidad una noción profundamente paradójica: por un lado, es una condición previa al reconocimiento, y por ello a la aceptación de la alteridad y de la complementariedad” (p. 406). Así nos debatimos constantemente entre las similitudes y las distinciones parciales o totales que marcaremos con quienes interactuamos. Sin embargo,

todo aquello con lo que nos identificamos, y que nos acerca a los demás, resulta ser también lo que más huellas deja en nuestra persona.

A propósito, Freud (1921) delineó tres formas de identificación: a) las identificaciones primarias, que refieren a los vínculos afectivos que establecemos con otras personas; b) las identificaciones secundarias, correspondientes a la adopción de rasgos y atributos que un individuo reconoce y toma de otra persona, se apropia de ellas en un intento por construir su propia identidad; y c) la identificación parcial, que da cuenta de la intención de una persona por querer pertenecer a un grupo, para lo cual los rasgos identitarios de igualdad o alteridad se vuelven particularmente útiles. Si bien este postulamiento tiene la intención de describir las etapas iniciales en la vida de los humanos, también parece dar cuenta del proceso mediante el cual nos relacionamos y cómo, a partir de esos contactos, comenzamos a imaginarnos. Así, a partir de nuestros encuentros e incursiones, vamos seleccionando estratégicamente los rasgos que consideramos ideales, y que componen a quien queremos ser, o quizás, quien nos conviene ser en determinado tiempo y espacio.

Los estudiantes reconocen *ser* de determinada manera considerando, en primera instancia, sus orígenes, particularmente lo que incorporaron en ellos desde el seno familiar. Palacios, por ejemplo, decía enfáticamente “sé de dónde vengo y sé lo que soy, y sé lo que mi familia me ha ayudado a ser” [1EEsUA_Palacios_23ABR2022]. Como él, la mayoría de estos estudiantes reconoce el aporte de sus familias a su persona, en especial los aprendizajes adquiridos mediante sus actividades. Ellos reconocen que una dimensión importante del *ser* tiene que ver con el *pertencer*, y para ello, es necesario *contribuir*. Este rasgo se observa en paralelo con la comunidad y los valores comunitarios, como apuntaba Anatu, “Me gusta ser involucrado en algunas cosas de la universidad y, como lo dije, de la comunidad” [2EEsIS_Anatu_26NOV2021]. Parece ser que, para estos estudiantes, hacer comunidad,

incluso en la universidad, parece ser más sencillo. Desde sus observaciones como director del ISIA y ajeno al contexto comunitario, Francisco Morfin reconoce que, el sentido de comunidad es más fuerte para los estudiantes indígenas porque es un rasgo que ha formado parte de ellos desde siempre, y desde ese nosotros se construye. Primero se es pueblo, y luego se es individuo⁹⁸. En su caso, Yara lo describía así: “ser ikoots es pertenecer al pueblo, y sentirte parte del pueblo” [2EEsIS_Yara_08ABR22], y con ello da cuenta de que es importante, primero, identificarse con el colectivo, y a partir de este importante rasgo, se delinea la identidad individual.

Observar el proceso con el que los estudiantes establecen identificaciones con los otros parece más sencillo de lo que es para el territorio, para lo que no debemos obviar que su cultura, como apuntaba Giménez (1999), es una dimensión de análisis que les permite interpretar el mundo. Estas identificaciones se van marcando a partir de referentes culturales y, en otros casos, sentimientos, entre los que resalta el de seguridad. A propósito, Liz comentaba lo siguiente: “empecé yo a sentirme bien. Me di cuenta que no corría, o sea no tenía por qué cuidarme la espalda dentro de una comunidad, o sea, era como algo pequeña, era así, como en mi comunidad” [2EEsIS_Liz_29NOV2021]. Las identificaciones cobran fuerza a partir de la comparación de eventos y sentimientos que surgen a partir de cada vivencia, particularmente el de la familiaridad. Y, con esto, retomo a Francisco Morfín:

el irse reconociendo como parte de una comunidad, gustosos de ser de esa comunidad y con el afán de rescatar lo que hay en esa comunidad, que le da vida y que hace vida con todo lo que existe ahí. [1EDiIS_FM_03FEB22]

⁹⁸ He de reconocer que, aunque esto parezca bello y suene, incluso, romántico; desde mi concepción, puede también ser violento.

Así se fortalece el sentido de pertenencia a sus comunidades, y se busca la preservación de todos aquellos elementos que las componen.

La escuela, como la conocemos, con la intención de formar individuos portadores de conocimiento y capaces de desarrollar determinadas tareas, rompe con ese sentido de comunidad que los estudiantes han crecido, a ella debemos sumarle la tecnología, pues como refieren Anchondo y Gallardo (2023), con la modernidad, las comunidades se están diluyendo. Este quizás sea uno de los retos más importantes de las universidades en la actualidad, construir comunidades, no solamente profesionistas competitivos. Este parece ser un acierto del ISIA y del ICE, el trabajar por construir comunidad entre los estudiantes, aunque cada uno a su manera. Como hemos podido apreciar, esto favoreció la inclusión, la permanencia y el egreso de estos estudiantes.

La decisión de permanecer en la institución, con la convicción de que lo que están estudiando les permitirá construir un futuro, modifica también su sentir entorno a la profesión docente. Esto se ve matizado por los aprendizajes teóricos, que, al ser contrastados con las vivencias acumuladas durante la trayectoria escolar, van configurando los rasgos del docente que estos estudiantes quieren ser en el futuro.

6.2.3.2. La revaloración.

Según los testimonios de los estudiantes, uno de los aspectos más destacados al voltear a ver su trayectoria universitaria es el cambio de mentalidad que tuvieron respecto a su identidad étnica y, en muchos casos, al uso de sus lenguas. Varios autores señalan a la aculturación y la globalización como los responsables de la pérdida de identidad cultural entre los pobladores originarios (Herrera et al., 2020; Guerrero et al., 2021), porque hemos intentado adoptar costumbres e incorporar nuevas dinámicas de vida para asemejarnos a otros.

Guerrero et al. (2021), apuntaban que, para poder hablar de revalorización, es importante entender la pérdida de identidad⁹⁹. En esta línea, encontramos los testimonios de algunos estudiantes, como Moli [2EEsIS_Moli_25NOV2021], quien comentó que ella pensaba que comunicarse en su lengua, el ayuuk, no era necesario porque la lengua dominante es el castellano. No obstante, una vez que entendió la importancia de la preservación de las lenguas, cambió su perspectiva. Paco [1EEsUA_Paco_09MAR2023] resaltó que, tras dejar de ocultar su identidad, volvió a usar huaraches. Aunque esta acción pudiera ser considerada insignificante o, incluso, performativa, cabe resaltar que la cultura comprende también rasgos compartidos entre un colectivo, que incluyen la lengua, los valores, la vestimenta, las narrativas, entre otros (Guerrero et al., 2021), por lo que retomar antiguas costumbres resulta significativo y emotivo para las personas.

Con la revalorización de la identidad cultural, viene también la revalorización del sentido de la comunidad y la vida comunitaria, lo que a su vez alimenta el vínculo con el territorio y el respeto a la naturaleza. La relación entre las personas y el territorio físico es sumamente importante, dado que es un elemento que contribuye a la construcción de la identidad social (Gaviria-Ríos, 2020). Existe una gran variedad de construcciones sociales asociadas al territorio como son palabras y paisajes (Castaño-Aguirre et al., 2021) que derivan de aquello que se observa dentro de él (flora, fauna, etc.); incluso, las dinámicas sociales están ligadas a las condiciones geográficas y climatológicas del territorio, cuyas variaciones también se reflejan en la vestimenta tradicional de cada pueblo. Redimensionar la relación entre el hombre y la naturaleza contribuye al interés por preservar, cuidar y proteger lo que nos da vida. Entre los estudiantes, se observaron intereses particulares por

⁹⁹ Al hablar de cultura, estos autores refieren a la identidad colectiva y la memoria histórica de un pueblo, lo que vuelve a sus miembros susceptibles a adoptar nuevas costumbres e ideologías ajenas.

preservar la lengua, documentar información relacionada con plantas medicinales, e implementar proyectos educativos con distintos propósitos, con el interés particular de incluir a otros miembros de sus comunidades y comenzar a formar redes de cuidado y apoyo.

Este último aspecto se relaciona directamente con la formación universitaria de estos estudiantes, y que es justamente lo que los reunió en este estudio. Estos estudiantes han percibido en la educación una oportunidad para generar cambios en sus comunidades, no solamente a nivel educativo, sino también a nivel social, hablando particularmente de sus contextos inmediatos. A propósito, Palacios resaltaba la importancia de comenzar a “ver a la educación no solamente en un aula, o impartida a un grupo, sino ver a la educación desde un círculo personal, un círculo familiar, un círculo social...” [2EEsUA_Paco_25ABR2022]. Como Palacios, la mayoría de los estudiantes percibieron en la educación la oportunidad de incidir positivamente en las infancias y en las juventudes de su comunidad, con lo que perciben esperanza en generar cambios sociales positivos.

Con respecto a lo que las estudiantes mujeres han logrado, se resalta el hecho de que, muchas de ellas han decidido continuar con su formación, aun cuando esto se opone a lo que sus familias esperan de ellas. Yara, por ejemplo, recordó con sentimiento una conversación que sostuvo con su madre:

me dijo que no quería que yo me fuera porque yo era la única mujer, y que era yo la que le estaba ayudando allá, ajá, porque pues vendíamos, ¿no?, y que los hombres no lo harían y así [...] Y dije no, pero si me quedo ahí, pues no voy a poder avanzar, ¿no? Entonces, pues, con todo el dolor de mi corazón, le dije que no podía quedarme [2EEsIS_Yara_08ABR22]

Algunas estudiantes también reportan haber sufrido situaciones en las que, por su condición de género, han sido vulnerables. No obstante, ante estas adversidades se observan procesos de empoderamiento que abarcan las dimensiones personal, colectiva y de las relaciones cercanas (Rowlands, 1997). Esto representa tensiones, principalmente al interior de las

familias; pero las estudiantes reconocen la importancia de asistir a la universidad, porque esto ha propiciado cambios en sus formas de ser, pensar y existir en la sociedad.

6.2.3.3.Las tensiones.

El proceso de revalorización se caracteriza también por estar repleto de tensiones, es decir, oposiciones entre ideologías, costumbres o, incluso, entre personas, que constantemente generan sentimientos negativos en quienes las enfrentan. Las primeras tensiones observadas se relacionan con la decisión de estudiar una licenciatura y la elección de esta. Algunos estudiantes manifestaron no haber contado con el apoyo de sus familias, principalmente por motivos económicos, como en los casos de Laura y de Palacios, quien se vio presionado porque, de no elegir una carrera en ese año, perdería el apoyo de su familia. En este caso particular, la presión lo orilló a elegir una carrera de la que no estaba seguro y, esta misma situación se replica en otros casos, donde la influencia de terceros conduce a elegir un programa académico que no cumple las expectativas iniciales de los estudiantes. De manera similar, las limitaciones económicas de los estudiantes generan que su elección se defina conforme al acceso, como sucedió en los casos de Moli, Yara, y Laura. Esta tensión entre lo que se quiere ser y lo que se puede ser, se acompaña de las expectativas que la familia ha creado sobre el futuro de sus hijos, que no siempre coincide con lo que se espera de las mujeres, como se mencionó en páginas anteriores.

La segunda tensión observada tiene relación con el desempeño escolar de los estudiantes, quienes inicialmente sienten que no están a la altura de este nivel académico; y es que, si bien existe el deseo y las intenciones de continuar con los estudios, comienzan a enfrentar problemas relacionados con la falta de conocimientos o habilidades que observan en otros estudiantes, genera en ellos sentimientos de inferioridad. Palacios

[1EEsUA_Paco_23ABR2022], por ejemplo, comentaba sentir en desventaja con respecto a sus compañeros por haber estudiado en un telebachillerato, y consideraba que quienes habían estudiado en la capital, tenían más conocimientos que él. La situación se observó con mayor frecuencia en el ICE, por lo que se deduce que la mayoría de los estudiantes que ahí confluyen son originarios de zonas urbanas y han accedido a educación en las mismas áreas, donde se cree que el nivel académico es más alto. Lidia, quien relató una situación similar, reconoce haber desarrollado mayor confianza en sí misma ha sido gracias a su formación universitaria, en sus palabras:

cuando llegué era un poquito tímida, creo que ya voy perdiendo ese miedo de hablar con compañeros, maestros, [*muletilla*] como expresarme en algunos talleres que he asistido. Igual, la participación, [*muletillas*] creo que sí he encontrado esa seguridad en mí, [*muletilla*] durante el transcurso de la universidad en este tiempo... [2EEsUA_Lidia_27OCT2022]

Los estudiantes que refieren situaciones de este tipo confiesan haber sentido miedo, a ser señalados, discriminados o las burlas de otros compañeros, no obstante, no se reportó ninguna situación de esta índole. Los docentes, por su parte, sí reconocen diferencias entre el perfil de los estudiantes que provienen de determinadas IEMS, argumentando que, las mismas estructuras de cada institución pueden favorecer o dificultar la permanencia de los estudiantes a la universidad, como refería el profesor Camilo:

Los estudiantes que vienen de COBAO, por ejemplo, que vienen de un sistema un poco más rígido, y tienen un ritmo de trabajo, [*muletillas*] no batallan tanto para adecuarse a la vida del ICE, los que vienen de prepas UABJO, tal vez sí, porque es un poquito más ah, tiene otro enfoque la formación ahí, ¿no? [1EDoUA_CG_15SEP2022]

El profesor no habla de otras IEMS como el telebachillerato, donde los planes de trabajo tienen una estructura y ritmo de trabajo muy diferente al de estas dos instituciones referidas.

No obstante, debe destacarse el trabajo de los docentes del ICE en la procuración de la inclusión de todos los estudiantes en las clases, así como el apoyo de otros estudiantes, que constantemente motivan a sus compañeros a participar.

La tercera tensión tiene que ver con la separación de la familia y, en la mayoría de los casos, la primera experiencia de independencia. La libertad que experimentan los jóvenes es placentera, pero deberán aprender a regularla para que no afecte negativamente en sus vidas y su desempeño escolar. A partir de esto, los jóvenes deberán desarrollar habilidades como la gestión del tiempo libre, la administración de los recursos económicos, cocinar, aseo en general, entre otras. Si bien todos refieren haber atravesado momentos difíciles luego de la separación del hogar, las estudiantes mujeres manifestaron haber enfrentado mayores adversidades, ligadas a su condición de género. Aunque fueron pocas las que reportaron situaciones de acoso, todas hablaron de la importancia de cuidar de sí mismas y procurar mantenerse en lugares seguros, con personas de confianza y siempre atentas a lo que pudiera sucederles, situaciones a las que los varones no hacen referencia.

Con respecto a esta situación, mencioné lo que sucede en el ISIA, donde muchas actividades y participaciones de los estudiantes son voluntarias y en las que se observa poca asistencia, sin que esto repercuta en calificaciones o algún otro tipo de sanción. La libertad del ser que promueve la institución se contrapone con las características de la juventud, quienes están comenzando a adoptar roles y responsabilidades adultas (Gaete, 2015). Finalmente, los estudiantes aprenderán que cada decisión que toman contiene una enseñanza, y fue común entre los estudiantes de esta universidad, el manifestar sentirse arrepentidos por no haber participado en talleres, conferencias y otras actividades realizadas en la institución.

Finalmente, la última tensión observada tiene que ver con el egreso y los planes futuros que los jóvenes comienzan a establecer. Se observa una inclinación general por el retorno a la comunidad (la propia o alguna cercana), pero los estudiantes están conscientes de que obtener un trabajo en la zona, por lo menos para el sector público, no es sencillo. La posibilidad de emprender proyectos aparece como una alternativa, aunque se advierte que la remuneración económica será baja. Existe también la conciencia de que retornar a la comunidad, requerirá de su participación como miembros de esta, lo que muchas veces está ligado a la prestación de servicios no remunerados, la integración al sistema de cargos. Esta última tensión, en particular, hace a los estudiantes cuestionar la relevancia de la formación universitaria, cuando se es miembro de una comunidad y se quiere hacer vida dentro de ella. Si bien se reconoce el aporte de las universidades a su persona y su formación, así como el posible impacto que ellos pudieran generar en otros, se rompe el imaginario de que la profesión es sinónimo de mayor percepción económica, y al mismo tiempo se entiende que esto responde a lógicas capitalistas, de las que muchos de ellos ya no quieren ser parte.

6.2.3.4. Las transformaciones identitarias.

En un texto filosófico que reflexiona en torno a la identidad, Cordero (2021), plantea que los intentos por definir una identidad individual responden a lógicas capitalistas mediadas por el poder que pretenden crear la ilusión de que las personas somos sujetos autónomos, porque, “para esos poderes productivos del capitalismo del deseo, es funcional convertir la identidad en objeto, es decir, en algo que es aprehensible y cognoscible por un sujeto, porque entonces puede ser monetizable. Objeto de pensamiento y objeto de consumo.” (s/p). Bajo esta concepción, es indispensable separar a las personas del colectivo, individualizarlos, ignorando que, nuestras formas de comprender y percibir tienen su origen en nuestra cultura,

y que la tradición, compuesta por las costumbres de nuestras comunidades conforman el *horizonte de sentido* desde el cual podemos comprender nuestra existencia (López-Flores, 2010). Los horizontes de sentido, en primera instancia, nos permiten ubicarnos en el mundo y comprender lo que somos a partir de todo aquello que nos rodea. En este sentido, la identidad no puede concebirse como un objeto, sino como un horizonte de sentido basado en la historia personal de cada individuo, su cultura y el contexto social e histórico en el que se enmarca su vida.

Un aspecto importante de los horizontes de sentido es que son susceptibles a cambios, generalmente propiciados por nuevos contactos y encuentros que conducen a reformular las estructuras de pensamiento. La incursión en la universidad, así como la presencia multicultural diversa que ahí confluye, propicia que esos horizontes de sentido se modifiquen y se amplíen. Los mismos estudiantes refieren a este como el aporte más trascendente de la universidad, que, desde su opinión, también lo diferencia de otros niveles educativos. Esto puede responder a distintas lógicas, como que el contacto con lo diverso se vuelve más evidente, el que la enseñanza enfatiza en reflexionar críticamente, las experiencias fuera de la comunidad y lejos del hogar familiar, o la madurez que van alcanzando los estudiantes. El encuentro y contacto con lo diverso genera reflexiones que conducen a repensarse y reencontrarse, a través de procesos de identidad-alteridad que salen a relucir, como afirmaba Paco,

Ahí es donde ya encuentra uno el lugar [*muletilla*] de compartencia, también con ellos, porque empieza uno a cambiar experiencias de allá del campo. Cómo trabaja uno, cómo trabajan en otros lados. [...] Desde apreciar también, y valorar uno, también, más, de dónde viene. [1EEsUA_Paco_09MAR2023]

Este proceso al que Paco hace referencia puede explicarse mediante el concepto de *fusión de horizontes*, que establece que, cuando intentamos aproximarnos a otro horizonte, debemos remontarnos y, por tanto, entender el propio. Se trata de un proceso inconsciente de diálogo y negociación interno, pero también con los otros (Taylor, 2001), donde el punto de partida serán siempre los horizontes propios, aún si mediante esta fusión, surgen nuevos referentes.

Se observa entonces que, mediante procesos de comparación, los estudiantes comienzan a encontrarse y entenderse. En esta transición se reformulan sus percepciones sobre la comunidad, se revalora el ser miembro de ella, y la realización de tareas que deben cumplir para asegurar el bienestar común. Esto se refuerza con los contenidos que se abordan en las instituciones, como lo indicaba Laura: “igual, creo que aquí con algunas unidades formativas, me ha ayudado, como que a identificarme ¿no? y dije no, pues es que soy única ¿no? [ríe] Somos únicos [los indígenas]” [1EEsUA_La_10NOV2022]. Es inverosímil pensar que a una persona le haya tomado más de dieciocho años aceptar quien es, o que lo haya tenido que aprender en la escuela; pero que, paradójicamente, sí haya encontrado formas para encubrir su identidad. Laura, Lidia, Anatuu, Liz, Paco y Yara, refirieron situaciones en las que ellos mismos, o personas cercanas a ellos evitaron revelar su origen, hablar en sus lenguas, o portar la vestimenta tradicional de sus pueblos, por miedo a ser discriminados. En casi todos los estados mexicanos, los indígenas “son objeto de discriminación basados en representaciones heredadas que estigmatizan lo indígena-campesino y lo asocian a atributos negativos” (Gracia y Horbath, 2019, p. 279). A causa de estos últimos, en México, como en casi toda América Latina, se rechaza a los indígenas vivos, pero existe una devoción hacia los indígenas muertos; se celebra la grandeza de sus aportes, monumentos históricos y contribuciones (Benítez, 1968; Gutiérrez Chong, 2012), pero se excluye a quienes siguen

vivos, asociándoles, incluso, al atraso. Esta situación que contribuye a la negación y pérdida de identidad en los pobladores originarios, quienes terminan oprimiéndose e invisibilizándose a sí mismos.

Este despertar refiere, sobre todo, a cambios positivos para los estudiantes, pues es a partir de este evento que sus planes de vida se reorientan. No obstante, se advierte también que, en su mayoría, este despertar surge a partir del “folklor” (Gellner, 1983) con el que se encausa, pues los contenidos y las demostraciones culturales que tienen lugar en las instituciones generalmente tienden a la romantización y la performatividad, aspectos que fueron asertivamente señalados por los estudiantes. Esto, a su vez, da cuenta de la capacidad de reflexión crítica que han desarrollado. Un aspecto que llamó particularmente mi atención fue el hecho de que, en el ISIA, cuya población es mayoritariamente indígena, se advierten actitudes discriminatorias entre los estudiantes. En palabras de Yutzil,

también está esta parte, pues de la discriminación. Por ejemplo, estamos acá, y aunque estamos en una universidad intercultural, todavía, pues hay esa parte de la discriminación. ¿Por qué? Porque gracias a la clase dominante, [...] vivimos en un mundo muy complejo, muy cambiante. Las cosas cambian, [muletilla] Y pues, entre nosotros indígenas, también hay esa parte de la discriminación. Nos discriminamos, entre nosotros mismos... [2EEsIS_Yutzil_16NOV2021]

Esta situación sorprende, dado el contexto y los valores que se trabajan institucionalmente, pues recordemos que se trata de una institución intercultural. La Teoría social del aprendizaje (Bandura, 1984), establece que los seres humanos aprendemos nuevos comportamientos a partir de la observación en otros, y este aprendizaje se refuerza o mengua a partir de las consecuencias de cada acción. Evidentemente, este proceso se suscita a partir de las interacciones con otras personas. En este caso, las actitudes discriminatorias y las jerarquías instauradas a nivel social, asimiladas por los estudiantes, han sido históricamente opresoras

y violentas con sus poblaciones, pero han aprendido que esos otros que les oprimen, tienen mejores condiciones de vida. Garriga (2021) establece que la violencia funciona como un ‘recurso’, que ha sido normalizado, aprendido y legitimado; y que tiene tres caras, “por un lado, comunica una concepción del mundo, exhibe valores y sentidos, marca límites, crea diferencias. Por otro lado, comunica diferencias internas. Por último, la acción violenta es el instrumento que crea y (re)crea esas diferencias. (p. 5)”. Inneglamente, la violencia como recurso tiene relación directa con las condiciones estructurales y relacionales de cada sociedad, y como cada medio, tiene sus fines. A través de ella se busca acceder a bienes materiales o simbólicos, como es el caso del poder; la instauración de jerarquías tiene sus orígenes en el poder, y es de esta manera que se genera la dominación de uno o varios grupos. Es así como observamos que estas hostiles dinámicas se replican en un espacio universitario, que está tratando de mitigar los daños que esas acciones han causado en sus estudiantes. Con lo anterior no quiero decir que la institución no esté haciendo un buen trabajo, sino que, hemos internalizado esas dinámicas violentas a tal grado, que no somos conscientes del momento en que comenzamos a replicarlas. En lo que respecta al ICE, no puedo afirmar o negar que situaciones como la anterior existan, ninguno de los estudiantes reportó haber observado nada similar.

Son diversos los cambios que experimentan los jóvenes indígenas durante su paso por la universidad, pero, por el enfoque de esta investigación, se enfatizó en aquellos que refuerzan o, de algún modo, han reestructurado su identidad étnica. De esta lente, los cambios advertidos son mayormente positivos, y se destaca particularmente, la intención de retornar y hacer vida en la comunidad, promoviendo con ello la preservación de sus lenguas y sus culturas.

6.3.4. El aporte de las relaciones y los contextos a las reconfiguraciones identitarias

Una de las diferencias más evidentes en este trabajo comparativo son los aportes del contexto a las trayectorias formativas de estos estudiantes. La forma en que estos abonan a las reconfiguraciones identitarias es por demás trascendente, pues el adaptarse a nuevas prácticas y estilos de vida conlleva a cuestionarse y revalorar los propios. Recordemos que los estudiantes se encuentran en un proceso lleno de aprendizajes, tanto académicos como de vida, y que, como planteaba Wenger (2001), son los aprendizajes los que terminan por modificar quiénes somos y, de alguna manera, van determinando lo que podemos llegar a ser. Adicionalmente, este autor sostiene que el aprendizaje es un proceso de participación social, por lo que el contexto y las interacciones dentro de él no pueden obviarse. Las situaciones y eventos vividos en cada contexto, la comunidad de Jaltepec y la capital oaxaqueña, imprimen huellas en las trayectorias, que, aunque las diferencian, desembocan en aprendizajes y transformaciones similares.

Como se explicitó en el capítulo tres, apartado 3.4., la ciudad de Oaxaca alberga a la mayor parte de las Unidades Académicas de la UABJO, entre ellas el ICE. En las experiencias reportadas por los estudiantes de este Instituto, se observa que la mayoría de sus relatos se centran en las vivencias dentro de la institución y en las relaciones con otros estudiantes. En general, no se habló mucho de la vida fuera de la universidad, salvo quienes viven con familiares o hicieron amigos en actividades ajenas a la institución.

Estos estudiantes manifestaron haber sentido mucho interés por experimentar la vida en la ciudad, pues tenían la concepción de que todo ahí era mejor; sin embargo, estas ideas se fueron modificando a través de las experiencias y de los contenidos abordados en la universidad, así como de las reflexiones que les precedieron. Laura, por ejemplo, relató lo siguiente:

yo pensaba que vivir en la ciudad, digamos, [muletilla] era así como, tipo, lo máximo ¿no? [...] cuando yo vivía en mi comunidad, [muletilla] lo que yo quería era venirme para acá, ¿no? Vivir acá porque [muletilla] hay cosas ¿no? [...] Estamos más cerca de lo que es, zonas de, ¿cómo se les llama? ¡Ah! centros comerciales. Está todo cerca ¿no? Por ejemplo, escuelas, universidades o, incluso, para atención médica. Incluso a bancos, ¿no?, a varios accesos, digamos. A transporte y todo eso. Eso es lo que yo pensaba cuando estaba en mi comunidad ¿no? Y entonces, [...] una unidad, en la que sí nos hizo, bueno, me hizo a mí, particularmente, cambiar toda esa parte ¿no?, de mi perspectiva de vivir en una zona, en una comunidad. [...] Y dije, el estilo de vida aquí es trabajar. Siempre es trabajar. Trabajas. Si uno no tiene, digamos, en nuestro caso que somos foráneos, pues tenemos que rentar ¿no?, o vivir con algún familiar. Pero, para mantenernos, pues tenemos que trabajar. También viví esa parte ¿no?, de trabajar, trabajar, para poder pagar tu renta, tu transporte y tus alimentos. ¡Todo es dinero! [...] Entonces, [muletilla] nuestro estilo de vida prácticamente se basa en eso. En poder trabajar para poder mantenernos en la ciudad. Y, en cambio, allá en la comunidad, [...] pues allá es un poco más fácil, digamos, [muletilla] porque te puedes ir a la secundaria caminando, puedes regresar caminando, puedes ir al mercado caminando. Incluso, para los que tiene campo, [...] si tienes un pedacito puedes sembrar tus propios alimentos, entonces, por lo regular ahí sí es relevante, un tanto, el dinero ¿no? [ríe] Pero si no tienes dinero, tienes como alimentarte, aunque sea unos días, pero aquí pues no, ¿no? Pero sí, la vida aquí, o el estilo de vida sí es un poco, no sé, yo diría, un poco sofocante. [1EEsUA_Laura_28FEB2023]

Laura manifiesta que, la mayoría de las actividades y necesidades básicas en la ciudad se relacionan directamente con lo económico, lo que termina generándoles estrés. Paco, desde su experiencia, abona a lo que mencionaba Laura, añadiendo también el factor del tiempo y la relevancia que cobra en un lugar donde las distancias son mayores:

aquí, aunque no lo quiera, ya anda uno viendo el tiempo, anda viendo la hora. Allá, a lo mucho, ves la hora dos, tres veces, pero porque tienes compromisos en algo, y acá no, a cada rato [...] Eso sí, [...] yo nomás ahorita que salí ¿no? Me hago diez minutos, voy, vengo y así. Entonces, ¿qué opino? [...] que son diferencias, [muletilla] a causa de la urbanización. Que es algo que la urbe ocasiona y obliga al ser humano a adecuarse. No la urbe al ser humano, sino el ser humano a la urbe, [muletilla], a las necesidades [muletilla] que hay. Sobre todo porque, [muletilla] de repente, dice uno que en las comunidades hay más pobreza, pero [muletilla] en un pueblo mínimo comes [muletilla]. Así, por más pobre, pobre que seas, comes y hasta te emborrachas [muletilla], y aquí no. Aquí, [muletilla] tienes escasas oportunidades y hay que buscarle y buscarle, en mal, porque [muletilla] a veces las condiciones de trabajo no son dignas [muletilla] para uno. [2EEsUA_Paco_09MAR2023]

Paco también enfatiza en el hecho de que, su condición, no solamente de indígena, sino de foráneo, lo coloca en desventaja porque la situación laboral no siempre es equitativa para todos. Añade también, el factor de la desconfianza que advierte entre los pobladores de la ciudad hacia la población indígena. Y es que, como lo advertía la ONU (s/a), “muchos jóvenes indígenas se encuentran en una “tierra de nadie” entre las sociedades urbanas que no los aceptan completamente y sus comunidades indígenas, que a menudo no les ofrecen las oportunidades que necesitan y desean” (p. 1), porque para la gran mayoría, migrar es una necesidad. La falta de cobertura educativa en el nivel superior es todavía insuficiente, y este problema se acentúa en contextos como el de Oaxaca, cuya compleja orografía prolonga las distancias y encarece los recorridos.

A excepción de Roci, que ha vivido cerca de la ciudad casi toda su vida, Palacios y Lidia también refieren al proceso de adaptación que atravesaron tras mudarse a la ciudad, haciendo referencia constante al estrés que les generaba el tráfico y las altas temperaturas que la caracterizan, sobre todo en los meses de abril a julio.

Ante estas situaciones hostiles que pueden experimentarse a nivel social, Paco comenta cómo encontró cobijo en el lugar donde habita, a decir del estudiante:

yo vivo acá atrás de la URSE del Rosario, y ahí [*muletilla*] la mayoría son de aquí de San Baltazar Chichicapan, y [*muletilla*] la dinámica de la colonia es como una comunidad, es como un pueblo. Yo digo que está chido, pero a comparación del pueblo, [*muletilla*] no, es una diferencia abismal, [*muletilla*] porque allá uno se dedica a otras cosas, ¿no? [2EEsUA_Paco_09MAR2023]

Como se puede leer, la dinámica que se vive en esta zona es similar a la de una comunidad, y aunque esto es favorable, no se compara con las prácticas comunitarias cotidianas. Como se constató inicialmente, los estudiantes se encuentran en un proceso de aprendizaje que abona a la crisis identitaria de esta etapa y, adicionalmente, el desplazamiento geográfico

rompe con su identificación en un territorio específico, el de sus comunidades de origen; y, para reconfigurar su identidad, deberán simbolizar el nuevo espacio que habitan (Novoa, 2006). Si bien a través de este proceso se observa un reforzamiento en su identidad étnica, también se advierte un empoderamiento personal, al incrementarse la seguridad en sí mismos, para lo cual rescato lo que planteaba Lidia “ya puedo valerme por mí misma, puedo ser ya independiente” [1EEsUA_Lidia_14OCT2022].

Con respecto al ISIA, los estudiantes manifestaron tener mayor facilidad al integrarse a la comunidad, mediante las dinámicas y actividades comunitarias en las que participaron, fiestas, tequios, talleres y demás. Como se explicitó en el capítulo anterior, esto responde, principalmente, a dos factores: la amabilidad de los pobladores y la familiaridad con las dinámicas de la vida comunitaria. Esta dinámica se enfrenta a cuestionamientos relacionados con la relevancia de la participación y las diferencias que los estudiantes observan con respecto a lo que se hace en sus comunidades de origen. A través de la socialización, comienzan a comprender el sentido de las prácticas y, a partir de ello, reflexionan sobre aquellas que caracterizan a sus pueblos. Yara, por ejemplo, relataba lo siguiente:

es que allá en mi pueblo [*muletilla*] no se trabaja en el campo, nosotros no tenemos terreno, así que no tenemos que trabajar en algún terreno. No, [*muletilla*] fue un poco difícil porque llegamos y era [*muletilla*], nos pusieron a cavar camas de doble excavación, entonces fue una experiencia muy fea, y ¡hasta algunos se fueron! Dijeron - *no pues si nos van a explotar aquí, pues mejor me voy* -. Entonces ha sido un poquito difícil porque pues yo no sabía nada de eso, no sabía chapear, no sabía sembrar, no sabía nada de cómo trabajar la tierra ¿no? Sabía más de procesos del mar, de trabajar con sus productos y todo esto, pero este contexto [*muletilla*] era diferente al mío. Entonces fue un poco difícil. No es que no me haya gustado, solo que fue un poco difícil adaptarse a cómo viven los ayuuk aquí, ¿no? [2EEsIS_Yara_08ABR22]

La estudiante apunta bien que este se trata de un proceso de adaptación, acompañado de diversos aprendizajes que, de alguna manera, caracterizan el entorno comunitario. Si bien Yara también es originaria de una comunidad, las actividades productivas de Jaltepec eran

nuevas para ella. Yutzil, por otro lado, reportó haber encontrado mucha similitud entre la dinámica de vida de su comunidad con las de Jaltepec:

la vida de Jalte, [*muletilla*] no era nuevo para mí, porque allá, igual en Chiapas, en mi pueblo, también practicamos lo que es el trabajo colaborativo. Pero cuando llegué aquí *-no, pues vamos a hacer tequio-*, ¿y qué era tequio? Porque para mí, [*muletilla*] no existía la palabra tequio, porque para nosotros [*muletilla*] es trabajo colaborativo. Y me dijeron *-no, pues en el tequio se hace esto, se hace esto-*, y cuando vas y haces esa parte, [*muletillas*] uno se da cuenta de que, [*muletilla*] no es nada nuevo, pero, como que hay, ¿cómo puedo explicar esta parte? Lo hacemos de distintas maneras, pero sí, forma parte del trabajo colaborativo, las fiestas, la organización, la asamblea y todo. [2EEsIS_Yutzil_20MAY2022]

A través de este testimonio es posible apreciar los procesos comparativos a los que recurre la estudiante para explicar tanto el referente propio del ‘trabajo colaborativo’, como lo que se hace en un ‘tequio’. Como Yutzil, Anatu, Liz, y Goqui Xu, valoraron positivamente el hecho de que la universidad se encuentre una población, porque eso les permite llevar un estilo de vida tranquilo que les genera una sensación de seguridad, un sentimiento de estar ‘como en casa’ (Rivera-Olvera, Morfín y Mateos-Cortés., 2023).

En ambos contextos, es posible apreciar procesos de territorialización que se caracterizan por la incursión en espacios que se van llenando de significado, a partir de los contactos que se tiene no solo con el entorno, sino también con las personas y todos los elementos vivos e inertes presentes en él, y que progresivamente “se vuelven parte de la vida, de la trayectoria y de la identidad de las y los estudiantes” (Rivera, et al., 2023, p. 601). Aunque, en el caso de los estudiantes del ICE el proceso de adaptación al contexto es mucho más complejo, en ambos casos se observan procesos de redescubrimiento de la comunidad, con lo que se incrementa el sentido de pertenencia y, como consecuencia, un mayor deseo de volver.

6.2.5. Los aprendizajes ganados, construidos, e incorporados

Uno de los cuestionamientos centrales de este trabajo investigativo versaba sobre los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante su trayectoria formativa universitaria, tanto los aprendizajes necesarios para su perfil profesional como los aprendizajes para la vida. Las respuestas de los estudiantes, como veremos a continuación, dan cuenta de lo valiosa que es esta etapa en la vida de las personas. Con lo anterior, no pretendo añadir plusvalía a quienes tienen un título universitario, pues me refiero al cúmulo de experiencias que propicia la universidad como institución, y cómo la educación que se promueve en este nivel y las vivencias que se suscitan en esta etapa abonan a las reconfiguraciones identitarias de los estudiantes, pues, como veremos, se trata de un proceso multifactorial. Los aprendizajes que advierten los estudiantes van desde el desarrollo de habilidades necesarias para la profesión, hasta los que inciden directamente en su estructura de pensamiento, y con ello, en su manera de concebirse tanto individual como colectivamente.

Lidia, por ejemplo, comenta que las distintas actividades académicas que realizó durante sus años universitarios la ayudaron a sentir más confianza en sí misma, lo que considera particularmente importante para el desempeño de su profesión:

en la escuela, fue realmente la práctica, bueno, los servicios escolares, [muletilla] algunas actividades que nos ponían en la escuela, como en primer semestre, nos pusieron a ir a una escuela, a investigar, a ayudar a algunos niños. En lo personal, [muletilla] realmente sí he visto estos cambios de aprendizajes mucho porque, realmente, bueno, yo cuando llegué era un poquito tímida [...] creo que sí he encontrado esa seguridad en mí, durante el transcurso de la universidad.
[2EEsUA_Lidia_27OCT2022]

Al igual que Lidia, Roci comenta también que ha ganado seguridad y confianza, pero sus aprendizajes van más allá del desarrollo de habilidades particulares, en sus palabras:

he aprendido que puedo ser constante en las situaciones difíciles, que tengo la fuerza suficiente dentro de mí misma para afrontar ciertos retos, y he descubierto lo fuerte que puedo ser en algunos aspectos. [2EEsUA_Roci_04NOV2022]

Estos testimonios nos permiten ver que estos aprendizajes resuenan en el ser de una persona, gracias a ellos redescubrimos nuestras capacidades y revaloramos nuestro potencial. El proceso de aprendizaje se acompaña de literatura, conversaciones, prácticas y vivencias que se van internalizando a través de conexiones con lo cotidiano y lo experiencial, como lo relató

Laura:

nos ayudaron a, prácticamente, a reflexionar, sobre todo. Entonces te das cuenta ¿no?, empiezas a reflexionar sobre todo lo visto, y caes en cuenta ¿no?, [...] prácticamente, a reflexionar críticamente entre, ¿cómo se dice eso? No sé cómo se dice eso. A lo mejor podría ser hasta, criticar todo lo que te están enseñando [*ríe*]. A ser críticos y a reflexionar también ¿no? Entonces, yo creo que eso es lo más importante. [1EEsUA_Laura_28FEB2023]

Laura hace referencia al pensamiento crítico, que tiene que ver con el desarrollo de habilidades cognitivas que facilitan el procesamiento de "la información del medio, inferir su validez considerando las evidencias, cuestionar verdades establecidas, reflexionar y autoevaluar los propios procesos de pensamiento, y tomar decisiones propias con base en los procesos mentales realizados" (Canese, 2020, p. 22). Esto aparece como una novedad para los estudiantes, pues todo parece apuntar que, a lo largo de sus trayectorias escolares, los estímulos que recibe el pensamiento de orden superior (López Aymes, 2012) son limitados, pues se enfoca en las habilidades de lecto escritura y del pensamiento matemático. De hecho, el énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico surge con la incorporación del Modelo Educativo basado en Competencias, que incursiona progresiva y formalmente en el sistema educativo a partir del año 2008 (SEP, 2017). Trabajar en el desarrollo de estas habilidades motiva a los estudiantes, pues mediante la toma de conciencia de sus referentes y conocimientos acumulados en su trayectoria escolar, así como los aprendizajes adquiridos mediante sus vivencias, se redescubren como seres pensantes, capaces y valiosos. Esto es,

justamente, uno de los beneficios del pensamiento crítico, la reflexión personal y la autoconciencia, que se relaciona directamente con la identidad. Palacios y Paco rescataron esto como uno de los aprendizajes más importantes de la etapa universitaria, en palabras de los estudiantes:

En primera, [*muletillas*] saber bien de dónde vienes ¿no? Aparte, muy aparte de que tengas una licenciatura o así, saber de dónde vienes, [*muletilla*] saber a dónde vas y cómo lo estás logrando. Igual [*muletillas*] saber quiénes estuvieron para apoyarte, y quiénes te han escuchado en tu proceso de formación, ¿no? [2EEsUA_Palacios_25ABR2022]

El tener una razón identitaria, ¿no? El identificar qué es lo que me a mí me hace perteneciente a un lado, qué es lo que a los demás también los hace ser pertenecientes a donde dicen ser pertenecientes, y también esta cuestión de la diversidad que hay entre seres humanos, ¿no? Creo que aprender a amar la diferencia del otro, que tiene contigo, [*muletilla*] es algo muy importante [*muletilla*]. Y es algo que hay que apreciar porque es ahí donde se crean las cosas, ¿no? Entonces, cuando uno ve eso, ya conoces otras realidades, ya sabes el porqué de ciertas cosas, ¿no? y, sobre todo, mucho a cuestionarme varias cositas simples ¿no? ¿Por qué aquí en los Valles las casas son en *L* y un patio enorme, no? ¿Por qué allí en La Costa no ponen malla, ni ponen reja, ni están cercadas sus casas, no? ¿Por qué allí en La Sierra todo tiene paredes? Todo son casitas así, una encima de la otra. Cositas así. Despertar ese interés al cuestionar. Sobre todo, eso. Creo que aprendí a despertar el interés sobre cosas, cosas que de repente uno pasa desapercibido, ¿no? Y, [*muletilla*] eso es un ejercicio bonito, porque cuando uno despierta ese interés, empiezas a hacer cosas, para buscar el porqué de eso, y en ese andar, aunque no lo encuentres, pues ya hiciste más y aprendiste otras más. Entonces, creo que eso, que uno se aviva, ¿no? Despierta. [2EEsUA_Paco_09MAR2023]

Mediante la explicación de esta toma de conciencia, los estudiantes pusieron nuevamente en perspectiva otros elementos importantes en esta etapa, como son la comunidad (refiriéndose a su lugar de origen), sus familias, el contacto con lo diverso, las expectativas del futuro y la capacidad de reflexión a la que apuntaban sus compañeras. Paco resalta también que aprender tiene que ver con reflexionar y cuestionarse, y que se trata de un proceso constante que, aunque no siempre se logra en su totalidad, casi siempre aporta o modifica algo.

Una de las misiones más importantes de la educación, es la formación de ciudadanos capaces de comprender el mundo que habitan, convivir con otros, actuar y tomar decisiones

con criterio (Martínez, 2008). Esta misión cobra particular relevancia en el nivel universitario, que busca impactar positivamente en la sociedad a través de la formación de los estudiantes. Los colaboradores de esta investigación expresaron cómo han transformado algunos hábitos con el propósito de contribuir a la preservación de las comunidades, la educación, y el entorno. A este respecto, Anatu comentó lo siguiente:

el valor de las cosas ¿no? Por ejemplo, al no tirar; como esta es una escuela intercultural, ayuda a conservar la lengua. Pues ya le dan valor a las lenguas, a mi lengua también. A no tirar basura en las calles. A ayudar a, por ejemplo, yo rescaté un gatito. A ayudar a los animales también. A, ¿qué mas? A no sembrar, porque, ¡A sembrar!, que diga. Yo antes no sembraba, no me gustaba sembrar. Incluso, acá en la casa que estoy sembré melón [2EEsIS_Anatu_26NOV2021]

Al igual que Anatu, Yutzil también identifica que, por tratarse de una universidad intercultural, existe un mayor interés en la preservación de las lenguas y las culturas de los pueblos, así como en la recuperación de los saberes de cada uno. Goqui Xu, por su parte, rescata que el enfoque de este modelo universitario le ha permitido centrar su experiencia formativa en intereses personales, que le han permitido desarrollar otras habilidades, en sus palabras:

Yo pensaría que, más que conocimientos, sino experiencias, porque pues esos conocimientos, al fin y al cabo, se van convirtiendo en experiencias que te van dando [muletilla] pautas para saber por dónde ir. Por ejemplo, a mí lo que me ha gustado [muletilla] pues ha sido dar clases [muletilla], di clases de lengua, estuve dando clases de música en la comunidad y entonces, [muletilla] te va ayudando, como en mi caso, con mi perfil docente, y a descubrir también [muletilla] intereses que yo tengo. Mi interés por la música, mi interés por la danza, porque también formo parte del grupo de danza, y entonces, [muletilla] te vas integrando a las dinámicas de la universidad, de la comunidad, y vas a preñando cosas nuevas, cosas que te van ayudando en tu persona, que te van ayudando a crecer y que te van haciendo feliz también porque, ahora sí que si tú estás ahí, pues es porque te gusta, porque te encanta, y tienes aprendizajes nuevos, aprendizajes significativos. [3EEsIS_GX_15NOV2021]

La articulación entre la vinculación comunitaria, los intereses personales y las habilidades propias de su programa académico, le han permitido a Goqui Xu extrapolar los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad convirtiéndolos en experiencias, como

él mismo lo refiere. Esto ha servido de antesala para replantear sus planes futuros, permitiéndole orientar sus intereses personales al mismo tiempo en que identifica lo que le gusta y disfruta hacer, en relación con su formación universitaria.

Una de las mayores apuestas de las universidades interculturales, es la vinculación con la comunidad que les acoge. Las experiencias de los jóvenes estudiantes del ICE y del ISIA, dan cuenta de que este puede ser un acierto en términos de adaptación, pues las múltiples actividades a las que pueden asistir facilitan la integración a una nueva dinámica de vida. A la par, las vivencias que se van acumulando en contextos fuera del espacio institucional multiplican los aprendizajes, y permiten situar otros, como lo relató Yara:

cuando llegas a un lugar, aprendes muchas cosas ¿no? Desde la forma en cómo se vive en una comunidad, que es diferente de donde yo vengo, aunque compartimos rasgos pues ninguna cultura es la misma ¿no? Entonces [*muletilla*] como que puedes vislumbrar la forma de vida de otras personas que también [*muletilla*] son de una cultura, y que también son iguales a ti ¿no?, que tienen una identidad propia ¿no? [*muletilla*] tal vez una de las principales cosas que he podido ver, es que aquí en la comunidad se tiene [*muletilla*] muy arraigado este concepto de comunalidad, en donde [*muletillas*] todos trabajan de manera colectiva y se ayudan entre ellos, y los trabajos que se vayan a realizar tanto para la comunidad como para alguna persona de la comunidad, engloba a muchos otros ¿no?, algo que en mi pueblo pues ya no se ve. Allá a [*muletilla*] la asamblea, pues ya casi nadie va, el tequio, no se hace tequio ahí, solamente una o dos veces, pero enfrente de tu casa y ya, y el barrendero es el que hace todo lo demás. Sí, aunque allá en mi pueblo, aunque también somos parte de una cultura, pues no tenemos como que esta percepción ¿no?, de hacer comunidad. Entonces llego acá y veo que todos van ¿no? Nadie falta, [*muletilla*] tratan de estar en todo lo de las mayordomías, en la preparación de tal cosa, donan su ganado o algo que ellos tengan para las fiestas ¿no?, y allá en mi pueblo no. Entonces como que el gran aprendizaje que puedo ver, es que me ha mostrado es qué es lo que se llama comunalidad ¿no?, aquí en el contexto ayuuk. [2EEsIS_Yara_23MAY2022]

Como hemos podido apreciar a través de los testimonios de los estudiantes, los aprendizajes ganados durante la etapa universitaria son múltiples, multifacéticos y, por lo menos los más referidos, significativos. Se dice que el aprendizaje es el conocimiento que adquirimos a través de las vivencias cotidianas (Vega-Lugo et al., 2019), que si bien puede referirse a conductas, habilidades intelectuales, relacionales, individuales o colectivas;

siempre propicia modificaciones en quien las incorpora. Aunque parece que el aprendizaje es eterno, la etapa universitaria es crucial en la vida de una persona porque, al entrar también en una nueva etapa en la vida, se incorporan actitudes, conocimientos, valores, formas de ser y relacionarse que irán marcando improntas para el resto de la vida de una persona; y no solo esto, partir de la universidad se tomarán decisiones individuales que repercutirán en la vida de toda una sociedad. En resumen, los testimonios de estos estudiantes enfatizan en que sus aprendizajes van más allá de los conocimientos y habilidades relacionadas con su perfil profesional, pues ha incrementado su capacidad de dialogar, reflexionar, pensar críticamente, incrementando el respeto y la reciprocidad con los otros y el entorno. Se da cuenta también de un redescubrimiento personal a partir de los aprendizajes que desemboca en transformaciones identitarias que se relaciona directamente con el volver a sentirse parte de una comunidad, incrementando con ello el deseo de regresar a casa, con otras perspectivas y otros pensamientos sobre el futuro (Rivera-Olvera, Morfín y Mateos-Cortés, 2023).

6.3. A modo de cierre

La realización de este trabajo de investigación fue indudablemente un parteaguas en mis trayectorias formativa y profesional, pero también en mi vida personal. El trabajo de campo y los seminarios de mi línea en el IIE se vieron atravesados por la pandemia y, durante casi dos años, me vi forzada a detener y posponer acciones indispensables para la investigación. Afortunadamente, la tecnología y las dinámicas de la vida comunitaria (de Jaltepec y de mi pueblo en Oaxaca), facilitaron el contacto y la realización de algunas actividades que, aunque por una parte ralentizaron el proceso investigativo, por otro, me permitieron ir encontrando otras formas de relacionarme, aprender y seguir avanzando. El haber colaborado de cerca con estudiantes universitarios indígenas en dos universidades de distinto tipo, me permitió

reflexionar sobre problemáticas comunes que se suscitan en espacios educativos diversos, como la discriminación, la falta de empatía, la invisibilización, la inequidad y los distintos problemas que aquejan a los estudiantes y que terminan por afectar su desempeño escolar. Muchas de estas situaciones son pasadas por alto tanto por autoridades institucionales como por docentes, perjudicando afectiva y académicamente a los estudiantes, contadiciendo con ello el propósito de las universidades, y en muchos casos, sus propias filosofías y misiones.

Además de las limitaciones derivadas de las condiciones pandémicas que me forzaron a hacer cambios en la metodología, encontré algunas limitaciones teóricas con respecto a la definición de juventudes indígenas y rurales, que considero responden a la evolución de las vivencias a través de los años, y el hecho de que no fue un tema central para la investigación. Encontré también, ciertos inconvenientes al hablar de trayectorias formativas, por la diversidad de los elementos que intervienen y juegan papeles importantes dentro de ellas, para lo cual, a una distancia de casi cuatro años de haber comenzado, considero que una mirada interseccional en el proceder metodológico, pudo haber propiciado una mayor nivel de profundidad en las reflexiones y en el abordaje de los conceptos centrales de la investigación.

En cuanto a los aportes que puedo resaltar de este trabajo, quiero detenerme en el proceder metodológico, que combinó técnicas de recolección de datos que permitieron enfatizar en la perspectiva de los estudiantes, desde sus propias voces. Las entrevistas, la fotovoz, los biogramas, los foros intersaberes y los propios productos creados en ellos, me permitieron acercarme a sus realidades, y de alguna manera, colocarlas tal cual fueron externadas en este documento, que constituye en sí mismo un *diálogo de saberes* (Fals Borda, 1991). En la búsqueda de una equidad epistémica, el enriquecimiento mutuo, el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de los estudiantes, la justicia y la inclusión

social, este trabajo pretende contribuir al campo de los estudios interculturales mediante la visibilización de otras realidades que han pasado desapercibidas ante los ojos de una gran mayoría, y que tienen que ser tomadas en cuenta para mejorar los currículos, las instituciones, el ejercicio docente, incrementar la empatía y las condiciones educativas para la gran diversidad que busca hacer efectivo su derecho a la educación superior.

Así, persiguiendo el propósito de analizar las trayectorias de formación universitaria de estudiantes indígenas del ICE y el ISIA para identificar los elementos que influyen en la reconfiguración de sus identidades, pude atender a los objetivos propuestos, con algunas limitantes en el cuarto, enfocado en la aproximación a los aprendizajes de mayor trascendencia. Durante mi pesquisa, y gracias a las reflexiones que propiciaron mis conversaciones con Francisco Morfín, pude identificar que la gran pendiente fue hablar del aporte que las universidades tienen en las trayectorias. Si bien ahora considero que esto puede estar implícito en todo de manera transversal, sí hizo falta un objetivo o pregunta de investigación que le atendiera particularmente.

En resumen, las trayectorias formativas de estos estudiantes universitarios mostraron tener coyunturas, aunque con tintes particulares timbrados por el contexto. En suma, los momentos de mayor trascendencia son la separación del hogar, la independentización, y el encontrarse a sí mismos en un nuevo espacio, a partir del contacto con los otros, lo cual repercute directamente en el replanteamiento de sus identidades y sus objetivos a corto y mediano plazo.

Se observó que las autopercepciones de estos estudiantes se reconfiguran a partir de la valoración de la propia cultura, que se detona a partir de los contactos, los contenidos abordados en clase, escuchar la valoración de terceros, y la toma de sentido de las prácticas culturales, a partir de los elementos anteriores. Particularmente, los ejercicios de

comparación y valoración que surgen a partir de los contactos, son los que resultan tener un mayor impacto en la generación de cambios de perspectivas, la autovaloración y la reconfiguración de sus identidades. El papel de las dos instituciones en este último proceso es importante de mencionar. Mientras que en el ISIA existen acciones intencionadas a ello, el trabajo en el campo, la comunalidad, cuidado de la tierra y del entorno, actividades de intervención comunitaria, en su mayoría educativas, incrementan el conocimiento general y la valoración de sus culturas y sus lenguas. En el ICE, por otro lado, esta valoración se da a través de un proceso indirecto y más prolongado, que se alimenta de distintas experiencias educativas relacionadas con los distintos contactos, contenidos y encuentros que van teniendo lugar a lo largo de la carrera. Abonan mucho más las relaciones que se establecen entre los estudiantes, y que les permiten ir reflexionando sobre sus diferencias, sus valores y lo que ellos consideran importante en sus vidas, que va cobrando relevancia a partir del distanciamiento con sus familias y comunidades.

Este sentimiento, que el ISIA refieren como *'el despertar'*, se experimenta en ambas instituciones aunque en momentos distintos. Como había explicitado en páginas anteriores, en el ISIA se intenciona inicialmente, con el propósito de contextualizar el modelo institucional y, con ello, dotar sentido las prácticas y tareas que los estudiantes realizarán durante su estancia. En el ICE, por otra parte, el despertar se da paulatinamente, ante lo cual hay que resaltar la capacidad de los estudiantes de conectar lo que aprenden con lo que han vivido, reflexionar y crear “puentes” que conlleven a la comprensión del mundo en que habitan (Rivera, Morfín y Mateos-Cortés, 2023). Cabe apuntar que al despertar le antecede o empata una crisis, por la que los estudiantes deberían transitar con acompañamiento brindado por las instituciones.

Por otra parte, los estudiantes manifiestan que las actividades emprendidas por las distintas instituciones propician experiencias que abrevan el sentido de pertenencia institucional, para lo cual resulta crucial el establecimiento de relaciones cercanas entre docentes, directivos y estudiantes. El *sentido de familiaridad* que puede crearse en los ambientes, la cercanía que se construye, incluso a través del discurso, impacta positivamente en el estudiante, que comienza a valorar fuertemente el *sentido de la comunidad*, entendida como la unión de personas que comparten espacio e intereses comunes. Es comprensible que este hacer comunidad que se trabaja en las universidades pudiera resultar más fácil en espacios como el ISIA, con población estudiantil pequeña y docentes que se forman y trabajan desde una perspectiva intercultural, pero la etiqueta de ‘intercultural’ no es un impedimento para lograrlo en otras instituciones, como lo ha demostrado el ICE. Aunque varios autores afirman que la horizontalidad en la educación es una utopía (Bourdieu y Passeron, 2001), quizá sí podamos apelar a la familiaridad (Bowlby, 1969), con el propósito de que la experiencia sea significativa, segura y saludable para los estudiantes.

El trabajo cercano con los estudiantes, y desde otra posición, la de investigadora, me permitió una mayor cercanía a los estudiantes que la que normalmente puedo entablar desde mi rol como docente. Conocer de primera mano sus experiencias me hizo reflexionar sobre los aspectos que los profesores solemos ignorar cuando queremos incrementar el nivel de exigencia en nuestras asignaturas, con la intención de mejorar la ‘calidad en la educación’. Creo que nos alejamos de nuestra intención al ignorar la diversidad de nuestro estudiantado, y del sentido humanista en la educación. Trabajos como este pueden aportar a estas reflexiones, así como a la creación de políticas que busquen mejorar las experiencias educativas del estudiantado en general y garantizar el derecho a la educación. Descubrí también que trabajar con estudiantes de este perfil requiere de empatía, paciencia, respeto,

amabilidad y reciprocidad; requiere comprender que nuestros conocimientos, formas de entender, temporalidades e identidades son distintas, pero no mejores. Si desarrollamos la capacidad de aproximarnos y dialogar desde el respeto y la empatía, se puede no solo investigar, sino también retribuir a quienes trabajan con nosotros. Me refiero a una retribución que va desde la convivencia, hasta el apoyo que nos es solicitado o deseamos brindar, sin apelar a lo económico. Cierro este trabajo con una sensación de tener muchos pendientes, pero con una gran satisfacción por las ganancias y, por supuesto, el logro personal. Al igual que estos estudiantes, he culminado este capítulo en mi trayectoria con muchos aprendizajes, nuevos amigos, nuevas y enriquecedoras experiencias que han transformado mi identidad, y con la convicción de que es sumamente importante seguir construyendo y explorando eso que llamamos interculturalidad en la educación.

Referencias

- Achondo-Aguilar, Addy, et al. (2019). Trayectoria académica de raramuris en educación superior. Caso: Facultad de Ciencias Agrotecnológicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Sociedad Mexicana de Administración Agropecuaria*, Vol. 45, jul-dic.
- Acosta, Felicitas (2007). *La configuración de la escuela secundaria en Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. En XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.
- Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental psychology*. Pp. 267-299. New York: Academic Press.
- Aguilar Balam, Karla Stefanie, et al. (2019). *Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar*. *Perspectiva Educacional*, Núm. 58 (2), Pp. 98-120.
- Aguilera Portales, Rafael E. (2002). *El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss*, en *Gazeta de Antropología*, núm. 18, Granada, España.
- Alaminos, Antonio et al. (2010). *Etnocentrismo, xenofobia y migraciones internacionales en una perspectiva comparada*. En *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 53, 2010, Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 91-124
- Alba, O. (2009). *La identidad lingüística de los dominicanos*. Ediciones Librería La Trinitaria, Santo Domingo.
- Alonso Palacio, Luz Marina; Murcia Gandara, Gerardo. (2007). *Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia)*. *Revista Salud Uninorte*, 23(1), Pp. 32-42.
- Altarejos, F.; y Rodríguez Sedano, A. (2004). *Identidad, coexistencia y familia*. *Estudios Sobre Educación*, 6, 105-118. <https://doi.org/10.15581/004.6.25607>
- Amor Ocampo, Alejandro I. (2004). *TESIS: Modelo Educativo de Nivel Medio Superior: Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca*. Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.

- Anchondo Pavón, S., y Gallardo Macip, C. (2023). *La comunalidad indígena como respuesta al individualismo moderno*. Isegoría, Revista de Filosofía Moral y Política. Número 68, Pp. 1-11. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2023.68.26>
- ANUIES (2020). *Acuerdo nacional por la unidad en educación superior frente la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/200424155500Acuerdo+Nacional+frente+al+COVID-19.pdf>
- (2023). Misión, Visión y Objetivos estratégicos. <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es/mision-vision-y-objetivos-estrategicos#:~:text=Actualmente%20la%20ANUIES%20est%C3%A1%20conformada,son%20p%C3%ABlicas%20y%2030%20particulares>.
- Arana- Martínez, J., García-Meilán, J., Gordillo-León, F., y Carro-Ramos, J. (2010). *Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable de la escuela*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 13(35- 36), Pp. 19-39.
- Arenas Basurto, Jorge G. (2007). *Las universidades tecnológicas mexicanas y los claroscurros de su financiamiento publico-privado*. [Conferencia] IX Congreso Nacional d Investigación Educativa, 5-9 de noviembre de 2007. Mérida, Yucatán. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE1178989805.pdf>
- Asakura, Hiroko. (2016). *Articulando la violencia y las emociones: las experiencias de las mujeres migrantes centroamericanas residentes en Houston, Texas*. Sociológica (México), 31(89), 197-228. Recuperado en 25 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732016000300197&lng=es&tlng=es.
- Atkinson, R. & Flint, J. (2001). *Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies*. Social research update. Department of sociology. Guildford, UK: University of Surrey. Recuperado de: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, (1), 1-10.

- Baltar, Fabiola, y Gorjup, María Tatiana (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Revista Intangible Capital*. Vol. 8, núm. 1. Pp. 123-149.
- Bandura, A. (1984). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bari, Maria Cristina. (2002). *La cuestión étnica: aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas*. Cuadernos de antropología social, (16), Pp. 149-163.
- Baronnet, Bruno. (2013): *Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México*. In: AIBR – Revista de Antropología Iberoamericana, Vol. 8, No. 2, May – August 2013, pp. 183-208.
- Barreda Pineda, Edith (2017). *La resistencia de los pueblos Mixes de Tamazulápam del Espíritu Santo y Santa María Tlahuitoltepec*. Vínculos. Sociología, análisis y opinión. Núm. 11, jul-dic. pp. 153-175.
- Barrios, M., & Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. doi:10.15446/rcp.v25n1.46921
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, Pp. 497–529. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bautista Martínez, E., & Briseño Maas, L. (2011). *La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política*. *Matices Del Posgrado Aragón*, 5(11). Recuperado a partir de <https://revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705>
- Bautista Pérez, Judith. (2016). *El relato de lo cotidiano y la transmisión de la vida comunitaria*. *Revista Tema y Variaciones de Literatura*, (47), 49-55.
- Bello Domínguez, Juan (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México*. Ponencia en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 9: Historia e historiografía de la educación. Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf
- Bello M., Álvaro. (2016). *¿Pertenencia o identidad? Implicancias de dos categorías socioculturales para los derechos indígenas y la lucha contra el racismo*. *Revista Antropologías del Sur*. Año 3, No. 6. Pp. 13-27

- Benavides, Mayumi Okuda, y Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1). Pp.118-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Benítez , Fernando. 1968. *Los indios de México*. 3 Vols. México: Era.
- Bensasson, L. (2010). *El Náhuatl en Morelos. Propuestas para la elaboración de métodos y materiales para la lengua Náhuatl*. Tesis de Doctorado en Antropología, CIDHEM,Cuernavaca, México.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bermúdez-Urbina, Flor Marina. (2015). *Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México*. Entreciencias 3 (6) pp. 91-105. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/download/62077/54635>
- (2017) *La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior en México*. Revista Educación y Desarrollo Social, 11(1). Pp. 116-145. DOI: [org/10/18359/reds.1938](https://doi.org/10.18359/reds.1938)
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanco, Emilio. (2014). *Volver a la escuela: la interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la Ciudad de México*. Estudios Sociológicos, Vol. XXXII, Núm. 96, sep-dic, 2014. Pp. 477-503. México: El Colegio de México, A.C.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1).
- Bolívar A., Segovia D., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, EUDEBA.
- (2000). *La dominación masculina*. Barcelona:Anagrama.
- (2001). Y Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. España: Editorial Popular.
- Bowlby, John (1969). *Attachment and Loss*. Volume 1. Attachment. Basic Books.

- Brea, Leyda Mercedes (2014) *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*. Universidad de Murcia, España.
- Briscioli, Bárbara (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 17, Número 3, septiembre-diciembre 2017. Pp. 1-30.
- Briseño-Maas, María Leticia, & Bautista-Martínez, Eduardo (2016). *La violencia hacia las mujeres en Oaxaca. En los caminos de la desigualdad y la pobreza*. LiminaR, 14(2), Pp. 15-27.
- Cabrera Pérez, Lidia; et al. (2006) *Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 12, núm. 1. Pp. 105-127 Universitat de València Valencia, España
- Calderón Mólgora, Marco A. (2018) *Educación Rural, Experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. El Colegio de Michoacán. México.
- Camberos C., Mario y Bracamontes N., Joaquín. (2021). *La informalidad laboral en las entidades de México en el Siglo XXI: posibles factores explicativos*. Revista Internacional de Estadística y Geografía. Vol. 12, Num. 1. Pp. 30-47.
- Canese de Estigarribia, Marta Isabel (2020). *Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*. Revista Perfiles educativos, Núm. 42 (169), Páginas 21-35.
- Caruana, Albert (1996). *The effects of dogmatism and social variables on consumer ethnocentrism in Malta*. Marketing Intelligence & Planning. Pp. 39-44.
- Casanova Cardiel, Hugo (2020). *Presentación*. En Educación y pandemia. Una visión académica. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Casillas Alvarado, Miguel A., y Badillo Guzmán, Jessica (2015). *¿Hacia dónde van los estudios sobre trayectorias escolares en la educación superior? Reflexiones finales*. En: Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México. pp. 271-279. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Castaño-Aguirre, C.A., et al. (2021). *Territorio y territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales*. Revista Guillermo de Ockham, vol. 19, núm. 2, Pp. 201-217.
- Castillo-Cisneros, María del Carmen (2018). *Las identidades étnicas en Oaxaca*. En Oaxaca Población Siglo XXI. Número 41, Enero-Abril 2018.
- Castillo Guzmán, E. (enero 2011). *La letra con raza entra. Racismo, textos coloniales y escritura pedagógica afrocolombiana*. Revista Pedagogía y Saberes, 34. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/779>
- Castillo López, Lizbeth (2011). TESIS: El Bachillerato Integral Comunitario: Una alternativa intercultural para las comunidades indígenas de San Miguel Chimalapa Oaxaca. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Castillo Romero, Nadia Eslinda; Ibarra Mateos, Marcela (2013). *Hacia dónde vamos: una revisión al modelo educativo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. Universidad Iberoamericana de Puebla.
- CEA-UIIA (2006). *Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región Mixe. Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. México: CEA-UIIA, A.C.
- CGEMSySCyT y COEPES (2022). Catálogo en línea de Instituciones de Educación Superior Oaxaca. Disponible en: http://www.coepesoaxaca.com/sistema/pages/folleto/catalogo_instituciones.php
- Chambers, J.K. y Trudgill, P. (1984). *Dialectology*. Cambridge University Press.
- Chávez Cortés, Marta. (2012). *La huella hídrica agrícola en los Valles de Etna, Zimatlán y Tlacolula, Oaxaca*. En Sociedades Rurales, Producción y Medio Ambiente.
- CNDH (2018) *Mujeres, vecindados, migrantes y pobladores de las agencias municipales: derechos humanos y participación política en los municipios de usos y costumbres de Oaxaca*. CNHD, México.
- COEPES. (2011). *Programa de Educación Superior de Oaxaca 2011-2016*. Oaxaca.
- (2016). *Formatos del Sistema de Estadísticas Continuas de la Secretaría de Educación Pública*. COEPES.
- CONAPO y Comisión Nacional del Agua (CONAGUA) (1993). *Indicadores Socioeconómicos e Índice de Marginación Municipal 1990*. México.

CONAPO (2013). *Presencia indígena, marginación y condición de ubicación geográfica*. En La situación demográfica de México. México, D.F.: Consejo Nacional de Población.

(2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. Consejo Nacional de Población. México, D.F.

CONEVAL (2020) Avances y retos del programa Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Comunicado No. 20. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2020/Comunicado_20_UNIVERSIDADES_BENITO_JUAREZ.pdf

(2021). *Medición de la pobreza en los municipios de México, 2020*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_municipal/2020/Presentacion_Pobreza_Municipal_2020.pdf

Confortini, C. (2006). *Galtung, Violence and Gender. The Case for a Peace Studies/Feminism Alliance*. Peace and Change. 31:3. Pp. 333- 368.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (1992, Art. 2) (2020, Art. 3) (2022, Art.2)

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2015). *Identidad institucional 2015*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F. Recuperado de: https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00001.pdf

COPLADE (2017). *Diagnóstico Regional Valles Centrales*. Oaxaca, Coordinación General del Comité Estatal de Planeación para el Desarrollo de Oaxaca. Disponible en: <http://www.coplade.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2017/04/DR-Valles-Centrales-24marzo17.pdf>

Cordero Núñez, Raúl (2021). *La identidad como horizonte de sentido*. Consultado en: <https://www.raulcordero.com/post/la-identidad-como-horizonte-de->

- De la Torre, Saturnino (2001). *Sentipensar: estrategias para un aprendizaje creativo*. Mimeo.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. España: Paidós.
- DGEI (1990). *Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994*. México: Dirección General de Educación Indígena.
- Díaz Gómez, Floriberto (2004). *Comunidad y Comunalidad*. En Antología sobre culturas populares e indígenas II. Dirección General de Culturas Populares e Indígenas. México, D.F.
- Díaz Polanco, Héctor (1981). *Etnia, clase y cuestión nacional*. El viejo topo, Núm. 59, Agosto 1981. Pp. 16-21. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/72326>
- Dietz, Gunther. (2007) *Multiculturalismo e interculturalidad*. En Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación. Vol. 2. Málaga. Ediciones ALJIBE.
- (2011) *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 6, núm. 1, enero-abril. Pp. 3-26 Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red Madrid, Organismo Internacional.
- (2012) *Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana*. Revista de Antropología Social. México. Pp. 63-91.
- (2017). *La construcción e interpretación de datos etnográficos*. En La interpretación: un reto en la investigación educativa. Newton, edición y tecnología educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. Pp. 229-262
- Dietz, Gunther. y Mateos-Cortés, Laura Selene (2011). *Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

(CGEIB).

(2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXV, Núm. 49. Pp. 163-186.

(2020) *Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana*. En *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación; Agencia Estatal de Investigación, 2020.

Diez Tetamani, Juan Manuel et al. (2012). *Cartografía Social. Investigación e intervención desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación*. 1a ed. - Comodoro Rivadavia : Universitaria de la Patagonia, 2012

Dirección General de Educación Indígena. (1990). Programa para la modernización de la Educación Indígena en México (1990-1994). SEP. México.

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Joana Lopez. *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. OEI, Buenos Aires.

Domingo Segovia, J., Martos, L. D., & Martos Titos, A. (2017). *Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario*. *Revista Del IIICE*, (41), 81-96.

Donini, A., Gorostiaga, J. y Pini, M. (2005). *Informe hemisférico comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. OEA, Proyecto Hemisférico «Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar». Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Posgrado, Programa de investigación, desarrollo y asistencia en Educación.

Donnelly, M. G. Dietz y J. Pérez-Castro (2020). *Resumen ejecutivo del programa Indigeneity and pathways through higher education / “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”*. México: Universidad Bath/Universidad Veracruzana (UV)/UNAM.

- Doval, M. I.; Martínez-Figueira, M.E.; y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de escolares mediante Fotovoz. *Revista de investigación educativa*. Universidad de Vigo. España. No. 11. Pp. 150-171.
- Eraña, Ángeles (2021). *De un mundo que hila personas (o de la existencia de la paradoja individuo/sociedad)*. Instituto de Investigaciones Filosóficas Universidad Nacional Autónoma de México. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. México.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-247.
- Escudero, Lucrecia (2007). *Identidad e Identidades*. *Revista Inventio*. Año 3, Núm. 5. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Fals Borda, Orlando (1991). *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*. Intermediate Technology Publications.
- Faugier, J. & Sargeant, M. (1997) *Sampling hard to reach populations*. *Journal of advanced nursing*. 26 (4) . P. 790-797. Recuperado de: http://m.imap.wiemjakjest.pl/Snowball%20Sampling/FaugierSargeant_1997_Sampling%20hard%20to%20reach%20populations.pdf
- Fernández Batanero, José María (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (15), 2. Pp. 82-99. Sevilla, España.
- Ferrão Candau, Vera Maria. (2010). *Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tendencias actuales*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), Pp. 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Finn, Jeremy (1989). *Withdrawing from school*. *Review of Educational Research*, Vol. 59, Núm. 2, pp. 117-142.
- Flick, Uwe (2000). *El diseño de investigación cualitativa*. Título original de la obra: *Designing Qualitative Research*. Versión en inglés publicada por SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore y Washington DC. Publicación en español por Ediciones Morata, S.L. Madrid, España, 2015.

- Fontana, Angélica. (2009). *Retos de atención a la diversidad en la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica*. Revista Visión Docente Con-Ciencia. No. 51. Pp. 30-39. https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/revistas/51/RETOS.pdf
- Frassa, Juliana y Muñiz Terra, Leticia (2004). *Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico*. En Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, IDES, Agosto 2004.
- Freud, Sigmund. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.
- Fundación BBVA Bancomer, CONAPO, SEGOB (2016). *Anuario de Migración y remesas. México 2016*. México.
- Fuster Guillen, Doris Elida (2019) *Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico*. Revista Propósitos y representaciones. Ene-Abr 2019. Número monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gaeta-González, M.-L., Reyes-Vergara, M.- de-L., González-Rabino, M.-L., García-Béjar, L., Espinosa-Jiménez, M., Gutiérrez-Niebla, M.-I., & Benítez-Ríos, Y.-T. (2020). Perspectiva de futuro, patrones de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Estudios Sobre Educación*, 39, 9-31.
- Gaete, Verónica. (2015). *Desarrollo psicosocial del adolescente*. Revista chilena de pediatría, 86(6), Pp. 436-443. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garcés, F. (2007). *Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana/ Instituto Pensar.
- García de Fanelli, Ana M. (2004). *Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios*. En: La Agenda Universitaria. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Palermo.

- García García, C. (2020). “*Reflexiones sobre la educación superior en México: ¿qué retos agrega la pandemia por COVID-19?*” *Faro Educativo*, Apunte de política Núm. 17. Ciudad de México: INIDE-UIA. Recuperado de: <https://faroeducativo.iberomexico.mx/2020/07/06/apunte-de-politica-n-17-reflexiones-sobre-la-educacion-superior-en-mexico-que-retos-agrega-la-pandemia-por-covid-19/>
- Garduño, Mónica. (2021). *Cerrarán 20,000 escuelas privadas; han perdido más del 40% de sus estudiantes*. *Revista Forbes México*. Enero 26, 2021. Consultada el 27 de abril de 2022. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/noticias-cerraran-20000-escuelas-privadas-perdido-40-estudiantes/>
- Garriga Zucal, José (2021). *La violencia como recurso. Sobre modos de uso, condiciones y cadenas*. *Delito y sociedad. Revista de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Pp. 1-16.
- Gasca Zamora, José. (2014). *Gobernanza y gestión comunitaria de recursos naturales en la Sierra Norte de Oaxaca*. *Región y sociedad*, 26(60), 89-120.
- Gaviria-Ríos, M. (2020). *Territorialidades en la ciudad-región Eje Cafetero, Colombia*. *Territorios*, (42), Pp. 1-24. Consultado en: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7012>
- Gellner, Ernest (1983). *Naciones y Nacionalismo*. Madrid, Alianza.
- Giménez, Gilberto (1999). *Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural*. *Estudios sobre las culturas contemporáneas. Época II*. Vol. 5. Núm. 9. Colima. Julio de 1999. Pp. 25-57.
- (2006), *El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad*, *Cultura y representaciones sociales*, año 1, 1, pp.129-144.
- Giner, Salvador *et al.* (1998), *Diccionario de Sociología*, Madrid: Alianza.
- Glaser, B. (1992). *Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley, C.A.: Sociology Press.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Gómez J., y Gómez L. (2011). *Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia*. *Praxis*, (66) Pp. 181-190.

- Gómez, Sandra M. (2016). *Procesos de desarraigo y de re-arraigo en estudiantes universitarios. Aspectos vinculados a la sustentabilidad o al abandono del proyecto universitario*. Diálogos pedagógicos. Año XIV. No. 28. Pp. 137-141.
- Gómez Martínez, Emanuel (2007). *Cieneguilla. Historia mixteca del Valle de Oaxaca, Plaza y Valdes, México*. ISBN: 9789707226128.
- Gómez Navarro, Dulce Angélica. (2017). *Tensiones y efectos de la política educativa intercultural: un estudio sobre la Universidad intercultural, sede las Selvas*. San Luis Potosí, México. COMIE XIV.
- González Callejas, J. L.; Mejía-Pérez, G.; González-Reyes, H.. (2021). *Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: un análisis socioespacial de su cobertura*. Revista electrónica de investigación educativa. Pp. 1-15.
- Goodall, H. L. (2000) *Writing the New Ethnography (Ethnographic Alternatives)*, AltaMira Press, Lanham, MD
- Goodrick, Delwyn (2014). *Comparative Case Studies: Methodological Briefs*. Impact Evaluation, No. 9. Methodological Briefs.
- Google Earth, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, consultada el 23 de noviembre de 2022.
<https://earth.google.com/web/search/Universidad+Aut%c3%b3noma+Benito+Ju%c3%a1rez+de+Oaxaca,+Universidad,+Universitaria+Uabjo,+Oaxaca+de+Ju%c3%a1rez,+Oax./@17.04506209,-96.71357857,1532.60092058a,2386.3969662d,35y,-28.19486338h,45.00877636t,360r/data=Cn0aUxJNCiUweDg1YzcyMjRIMWM2MzFiZmQ6MHgxY2JjYzJiZjljOGM3ZTJiKiRFZGlmaWNpbyAiQSIgCmRIIFJIY3RvcsOtYQpVQUJKTy4gQ1UYAiABliYKJAnHTYP2VKAzQBHGTYP2VKAzwBmzM7k0XO9AQCGns630ybtQwA>
- Google Earth, Instituto de Ciencias de la Educación, consultado el 23 de noviembre de 2022.
https://earth.google.com/web/search/Universidad+Aut%c3%b3noma+Benito+Ju%c3%a1rez+de+Oaxaca,+Universidad,+Universitaria+Uabjo,+Oaxaca+de+Ju%c3%a1rez,+Oax./@17.04549103,-96.71339671,1532.04076749a,430.84375898d,35y,-28.19326037h,44.99634508t,0.00000085r/data=CigiJgokCcdNg_ZUoDNAEcZNg_ZUoDPAGbMzuTRc70BAIaezrfTJu1DA

- Gracia, María Amalia, & Horbath, Jorge Enrique. (2019). Condiciones de vida y discriminación a indígenas en Mérida, Yucatán, México. *Estudios sociológicos*, 37(110), 277-307. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1666>
- Gracida Martínez, Gloria (2012). *Nuestras historias. La resiliencia en trayectorias escolares vulnerables: voces de estudiantes indígenas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Greco, M. B. (2015). *Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea*. Anuario de Investigaciones, vol. XXII, 153-159. Argentina: Universidad de Buenos Aires Buenos Aires.
- Grillo, R. (2007). *An Excess of Alterity? Debating Difference in a Multicultural Society*. *Ethnic and Racial Studies*. Pp. 979-998.
- Grodsky, E.y Riegle-Crumb, C. (2010). *Those Who Choose and Those Who Don't: Social Background and College Orientation*. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 627(1), Pp. 14–35.
- Guanipa, M. (julio-diciembre de 2011). Investigación cuantitativa y cualitativa: interdependencia del método. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6 (11), pp.1-5.
- Guerrero, M., Pilaquina, V., y Guerrero, C. (2021). *La revalorización de la identidad cultural: Un análisis retrospectivo de las principales culturas del Ecuador*. *Revista Scientific*, Pp. 336-355. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/354060346_La_revalorizacion_de_la_identidad_cultural_Un_analisis_retrospectivo_de_las_principales_culturas_del_Ecuador
- Guevara, Bárbara (2017). *Trayectorias educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área*. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 31 de mayo y 1º y 2 de junio de 2017, Ensenada, Argentina. En: . En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10668/ev.10668.pdf
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, Inglaterra: University Press.

- Gutiérrez Chong, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Hadad, María Gisela (2012) *Reflexividad científica y locus de enunciación: Meditaciones de una experiencia de trabajo de campo*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5-7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2009/ev.2009.pdf
- Hall, Stuart, (1996). *Introducción: ¿Quién necesita identidad?* En: Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Hamel, Rainer Enrique; Brumm, María; Carrillo Avelar, Antonio; Loncon, Elisa; Nieto, Rafael; Silva Castellón, Elías (2004) *¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, enero-marzo. Pp. 83-107. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Hamui-Sutton, Alicia; Varela-Ruiz, Margarita (2013). *La técnica de grupos focales Investigación en Educación Médica*. Vol. 2, núm. 5, enero-marzo, pp. 55-60 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.
- Hernández-Andrés, Verónica Abigail (2013). *Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas*. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (68),69-77. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030524009>
- Hernández-Aragón, Magaly (2012). *ICE-UABJO. Pasado y presente*. Revista Academicus No1. Septiembre 2012. Pp. 3-5.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (23), 187–210. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>
- Herrera Pavo, Miguel Ángel, Amuchástegui, Griselda, y Balladares Burgos, Jorge. (2020). *La educación superior ante la pandemia*. Revista Andina de Educación, Vol. 3(2), Pp. 2-4. Recuperado de: <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.0>

- Herriko, Euskal. (2011). *Relaciones interpersonales generalizadas*. <http://www.ehu.eus/xabier.zupiria/liburuak/relacion/1.pdf>
- Hidalgo Villegas, Liliana Natali. (2017). *Imaginario universitario: ¿Qué significa la universidad para los jóvenes estudiantes en Guadalajara?*. Revista pueblos y fronteras digital, 12(23), Pp. 175-202.
- Hilker, F. (1964). *La pedagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Paris: Institut Pédagogique National.
- Hine, Christine (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hölge, Kristian & Alanís, Fabiola (2022). *Una visión para reducir la violencia de género en México*. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito en México. Recuperado de <https://www.unodc.org/lpomex/es/articulos/2022/una-vision-para-reducir-la-violencia-de-genero-en-mexico.html>
- Hopenhayn, M., y Sojo, A. (Eds.). (2011). *Sentido de Pertenencia en sociedades fragmentadas: America Latina en una perspectiva global*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Hoyos Ramos, Y.V. (2017). *Autoadscripción e identidad en el texto constitucional mexicano, crítica a la tendencia jurídica monocultural actual*. Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Núm. 21. Pp. 125-143.
- Huerta Orozco, Alfredo. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97.
- Hymes, D.H. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducido por Juan Gómez Bernal. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.
- IEEPCO, 2016. *Oportunidades para Oaxaca en 2016*. Sección: Artículos de opinión. Consultado en mayo de 2020, recuperado de: <http://www.ieepco.org.mx/articulos-opinion/oportunidades-para-oaxaca-en-2016>
- IEEPO (2002). *Diseño curricular del Bachillerato Integral Comunitario (BIC). Modelo Educativo Integral Indígena. Nivel medio superior*. Oaxaca: IEEPO. Recuperado de: <https://cupdf.com/document/meii-modelo-educativo-integral-indigena.html>

- IESALC-UNESCO. (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Normas, políticas y prácticas. Caracas.
- IESALC-UNESCO.SEP.INEA. (2008). *Grupos étnicos y comunidades culturales en México*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- INALI. (2019). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México. INALI.
- INEE. (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: Autor.
- (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE-UNICEF (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: INEE-UNICEF.
- INEGI (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- (2020) *Censo de Población y Vivienda 2020*. Resumen Ejecutivo. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/resumen_ejecutivo_2020.pdf
- (2020b) *Panorama sociodemográfico de México 2020*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197933.pdf
- (2021a) *Tabulados interactivos: Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclo escolar 2020/2021*. Consultado el 27 de abril de 2022, en: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_07&bd=Educacion
- (2021b). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>
- IMCO. (2022). *El panorama educativo y laboral de los jóvenes en México*. Nota consultada en el sitio web el 8 de mayo de 2023. <https://imco.org.mx/el-panorama-educativo-y-laboral-de-los-jovenes-en-mexico/>
- INPI-INALI. (2018). *Atlas de los pueblos indígenas de México. Mixes-Ubicación*. Disponible en: <https://atlas.inpi.gob.mx/mixes-ubicacion/>
- Jiménez Vásquez, Mariela Sonia (2009). *Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral*. REDIE [online]. 2009, Volúmen11, Número.1, pp.1-21. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100001&lng=es&nrm=iso. ISSN 1607-4041.

- Johnston, L. & Sabin, K. (2010) *Sampling hard-to-reach-populations with respondent driven sampling. Methodological innovations online*. Pp. 38-48. Recuperado de: <http://www.methodologicalinnovations.org.uk/wp-content/uploads/2013/11/5.-Johnston-and-Sabin-English-formatted.pdf>
- Jones, F.L., y Smith, Philip (2001). *Individual and Societal Bases of National Identity A Comparative Multi-Level Analysis*. European Sociological Review. Vol. 17. No. 2, Jun-2001. Pp. 103-118.
- Juárez García, Benito. (1972). *Apuntes para mis hijos*. Comisión Nacional para la Conmemoración del centenario del fallecimiento de D. Benito Juárez. México. Primera edición. Recuperado a partir de: <https://bivir.uacj.mx/benitojuarez/apuntesparamishijos.pdf>
- Juarros, María Fernanda. (2006). *¿Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región*. Revista Andamios, 3(5), Pp. 69-90. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200005&lng=es&tlng=es.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: SEP/ Biblioteca para la Actualización del Magisterio (BAM).
- Kitzinger J. (1995) *Qualitative Research: introducing focus group*. Pp. 299-302.
- Kleining, G. (1991). *Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung*. En U. Flick et al. (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, München, Psychologie Verlags Union. Pp. 11-22.
- Kraemer Bayer, Gabriela (2004). *Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca*. Revista Alteridades. México. Pp. 135-146.
- Krotz, E. (2005). *La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes*. Journal of the World Anthropology Network. Pp. 161-170.
- Ladame, Francois. (2001). *¿Para qué una identidad? O el embrollo de las identificaciones y de su reorganización en la adolescencia*. Psicoanálisis APdeBA. Vol. XXIII. No. 12. Pp. 405-415.

- Lambert, W. (1974). *Culture and Language as factors in learning and education*. En F. Aboud (Ed.), *Cultural factors in learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lamus Canavate, Doris. (2012) *Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder*. Reflexión Política, vol. 14, núm. 27, pp. 68-84 Universidad Autónoma de Bucaramanga Bucaramanga, Colombia
- Langenkamp, A. G. y Shifrer, D. (2011). *Developing a College-Going Habitus: How Families and Schools Influence First Generation Students*. Documento presentado en la Junta Anual de la Asociación Sociológica Americana, 1–35. Recuperado de: http://citation.allacademic.com/meta/p507294_index.html
- Larrondo, Marina. (2012). *¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires*. Propuesta Educativa, Núm. 37. Pp. 109-111. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.
- LASTESIS Colectivo (2021). *Quemar el miedo. Un manifiesto*. Editorial Planeta. México.
- Larrosa Bondía, Jorge (2006). *Sobre la experiencia*. Aroma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Vol. 19, pp. 87-112. (en línea). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Lassiter, Luke Eric (2005). *Collaborative Ethnography and Public Anthropology*. En *Current Anthropology*, 46(1), 83–106. <https://doi.org/10.1086/425658>
- Lebrato, Matthew J. (2016) *Diversidad epistemológica y praxis indígena en la Educación Superior Intercultural en México: Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk México*. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Leyva Pacheco, Ana Cecilia. (2007). *La orientación de carrera; una competencia necesaria y desapercibida*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5(11), Pp. 37-38. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272007000100007&lng=pt&tlng=es.
- Linneo, Carl (1735). *Systema naturæ*. Estocolmo.
- Lloyd, Marion (2019). *Las universidades interculturales en México 2003-2019. Principales cifras, desigualdades y retos futuros*. En *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad* (pp.69-96). UNAM/IISUE/PUEES, México.

- López Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e Investigación. Núm. 22. Pp. 41-60. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- López-Cureño, Sonia Miriam (2019) *El modelo de competencias en educación superior, análisis, funcionalidad e importancia*. Revista Universidad Abierta. Publicación No. 18. 22 de abril de 2019. Disponible en: <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/04/22/el-modelo-de-competencias-en-educacion-superior-analisis-funcionalidad-e-importancia/>
- López-Flores, Clynton R. (2010). *Horizonte, tradición y temporalidad en la hermenéutica de Gadamer*. Eleutheria, ISSN-e 1990-2433, N° 4.
- López, Luis Enrique (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de apoyo. UNESCO.
- López Ramírez, Mónica y Rodríguez Santiago, Andrés. (2022). Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos : procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional. López y Rodríguez, [coordinadores]. Primera edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE educación.
- Lozano Andrade, Inés. (2016). *Las trayectorias formativas de los formadores docentes en México*. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 16. Núm. 1. Pp. 1-25.
- Luque-Martínez, Teodoro, et al. (2000). *Consumer ethnocentrism measurement. An assessment of the reliability and the validity of the CETSCALE in Spain*. European Journal of Marketing. Vol. 34, No. 11/12. Pp. 1353-1374.
- Machaca, G.; Arispe, V.; Jiménez, L. (2006), *Programa de Fortalecimientos de liderazgos indígenas. Módulo 4. Identidad, Interculturalidad y Ciudadanía en Bolivia*. M. Y. Acho Marquez, Cochabamba.
- Maidana, Carolina Andrea et al. (2007). *Ser joven y ser indígena: la identidad juvenil en nucleamientos tobas en la ciudad de La Plata*. (Ms., conferencia en Grupo de Trabajo “Ciudadanía, exclusión y diversidad sociocultural”). Porto Alegre. Disponible en:

http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Maidana_Colangelo_y_Tamagno.pdf

- Maldonado Alvarado, Benjamín (2005). *Hacia un país plural: Educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero*. Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos. México, pp. 47-59.
- (2016) *Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero*. LiminaR Vol.14. No. 1. San Cristóbal de las Casas, México. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100004
- (2018) *Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México*. Temas de Educación Vol. 24, Núm. 1.
- (2019) *Movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico. La Escuela Nacional de Antropología e Historia en Oaxaca (1982-1993)*. Revista del Colegio de San Luis, Vol. IX, Núm. 20. Pp. 345-365.
- Marcús, Juliana. (2011) *Apuntes sobre el concepto de identidad*. Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 5 (1). Pp. 107-114
- Martínez Luna, Jaime (2015). *Conocimiento y comunalidad*. Bajo el volcán, Vol. 15, Núm. 23. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf>
- Martínez González, B. Gloria y Valle Baeza Alejandra (2008). Oaxaca 2006-2008, rebelión ejemplar. Revista Laberinto Nos. 26-27, 1er y 2º Cuatrimestre de 2008. En http://laberinto.uma.es/index.php?option=com_content&view=article&id=238:oaxaca-2006-2008-rebellion-ejemplar&catid=94:lab26-27&Itemid=54
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. México: Trillas, 3ª Edición.
- Martínez Matos, H., y Mora, E. (2008). *La identidad lingüística y los trastornos del habla*. Boletín de Lingüística, XX(29), Pp.85-101.
- Martínez-Salgado, Carolina (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. Vol. 17, No. 3. Pp. 613-619.

- Martínez Tello, Diana P. (2013). *La espacialidad de los indígenas en el área metropolitana de Monterrey*. Relaciones 134. Pp. 57-92.
- Martínez Vásquez, Víctor Raúl (2012). *Breve historia de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*. Oaxaca: Editorial UABJO.
- Maslow, Abraham H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review, 50, Pp. 370-396.
- (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row, Publishers Inc.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther. (2016) *Universidades Interculturales en México: Balance crítico de la primera década*. México. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Mato, Daniel. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO
- (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos* / coordinado por Daniel Mato.- Caracas: IESALC-UNESCO.
- (2014). *Universidad indígena en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos*. ISEES, 14, julio-diciembre, 17-45.
- (2016). (Coord.). *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018-2028*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4ta edición. México: Siglo XXI.
- McMillan, D. W. (1976). *Sense of community: An attempt* (Unpublished manuscript). George Peabody College for Teachers, Nashville, TN.
- Melleiro, M. M., & Gualda, D. M. R. (2005). *La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica*. *Ciencia y enfermería*, 11(1), Pp.51-57. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532005000100006>
- Mendoza-González, J. (2017). *Conceptualización de las “trayectorias escolares” como vectores*. *Revista De Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (6), Pp. 59–72.

- Mendoza Orellana, Alejandro (2010). *Interculturalidad, identidad indígena y educación superior*. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Congreso internacional, Sep 2010, Santiago de Compostela, España. pp.2429-2446.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe. (2018). *Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 20, Núm. 4. Pp. 26-35.
- Meza Rivera, Gernit. (2009). *Comunidad y Sentido de Comunidad. La intervención del Programa Puente en seis familias en situación de extrema pobreza de la Comuna de La Florida*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología
- Mijangos, J. C., Canto, P. J., & Cisneros, E. (2009). Introducción. En J. C. Mijangos (Coord.). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán* (pp. 9-44). México: Unas Letras.
- Molina Bedoya, Víctor A. (2015). *Existencia equilibrada. Metáfora del buen vivir de los pueblos indígenas*. Polis Revista Latinoamericana. En línea, 40. <http://journals.openedition.org/polis/10679>
- Moncayo, Victor Manuel. (2009). *Presentación. Fals Borda: hombre hicotea y sentipensante*. En *Una Sociología Sentipensante para América Latina*. Orlando Fals Borda. CLACSO. Colombia.
- Monistrol Ruano, O. (2007). *El trabajo de campo en investigación cualitativa (I)*. NURE Investigación. No. 28. Pp. 1-4.
- Moreno-Olivos, Tiburcio (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista Educación Superior*, Ciudad de México, Vol. 39, No. 154, Pp. 77-90, jun. 2010 . Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&nrm=iso. accedido en 03 jun. 2021.
- Morita-Alexander, Adelina; García-Ramírez, Ma. T. y Escudero-Nahón, A. (2016). *Análisis de la percepción de las competencias genéricas en instituciones de educación superior en México*. En *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 38. Julio-Septiembre de 2016. México. Pp. 69-78

- Nobles, D., Londoño, L., Martínez, S., Ramos, A., Santa, G. & Cotes, A. (2016). *Tecnologías de la comunicación y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios*. En Revista Educación y Humanismo, No. 18. Pp. 14-27. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1311/>
- Novoa, Édgar (2006). *Un espacio para el espacio social: debates y perspectivas contemporáneas*. En: Marx vive: Sujetos políticos y alternativas en el actual capitalismo. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Departamento de Ciencia Política. Observatorio Político. Bogotá, Colombia. Pp. 423-466.
- en: Jairo Estrada Álvarez (Compilador). 2003. Marx Vive: sujetos políticos y alternativas en el actual capitalismo. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Departamento de Ciencia Política. Observatorio Político. Bogotá
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Lovaina, Bélgica: Leuven University Press & Lawrence Erlbaum.
- OECD (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing, Paris. Disponible en: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Olivera Rodríguez, Inés, y Dietz, Gunther (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, N.º 39, 2017, pp. 7-39.
- Oré Rocca, César A. 2010. *La etnicidad y sus usos. Reflexiones acerca de la difusión de la etnicidad*. Puesto en línea el 01 de marzo de 2010. En *e- cadernos CES*. Disponible en: <http://journals.openedition.org/eces/423>
- ONU (s/a). *Los Pueblos Indígenas en Áreas Urbanas y la Migración: Retos y Oportunidades*. Boletín informativo del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas. Disponible en: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/6_session_factsheet2_es.pdf
- Ornelas Delgado, Jaime (2002). *Educación y neoliberalismo en México*. BUAP. México.
- Ortega Bayona, Berenice (2017). *“El tiempo nos alcanzó”: huellas de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca en el contexto de la alternancia*. *Estudios Sociológicos De*

- El Colegio De México*, 35 (103), Pp. 91–117. Recuperado de: <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n103.1518>
- Osnaya, Martha Córdova. (2005). *La mujer mexicana como estudiante de educación superior*. *Psicología para América Latina*, Núm. 4. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2005000200002&lng=pt&tlng=es.
- Osterman K.F. (2000). *Students' Need for Belonging in the School Community*. *Review of Educational Research*, 70, Pp. 323-367.
- Oviedo Mendiola, María Cecilia (2014). *De la Primaria a la Universidad. Trayectorias de Formación de Jóvenes Indígenas en Universidades de México*. En *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Parrilla, A. (2009). *¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa*. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pedroza Flores, René (2006) *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. México: Pomares, Universidad Autónoma de México.
- Penrod, J. et al. (2003) *A discussion of Chain Referral as a method of sampling hard-to-reach populations*. *Journal of transcultural Nursing*. SAGE Publications. Vol. 14, No.2. Pp. 100 –107. Recuperado de: <http://tcn.sagepub.com/content/14/2/100>
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Luna, Enrique; Sánchez Carreño, José (2005). *La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire*. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Vol. 9, Núm. 2. Pp. 317-329. Venezuela
- Pérez P., I.; Macías G., G. G. y Caldera M., J. F. (2021). *Motivos de elección de carreras universitarias por parte de estudiantes de bachillerato en México. Un estudio comparativo desde una perspectiva de género*. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. V. 14. Edición especial, Abril. Pp. 87-98.
- Petersen, R & Valdez, A. (2005) *Using snowball-based methods in hidden populations to generate a randomized community sample of gang-affiliated adolescents*. *Youth*

- violence and juvenile justice*. Pp. 151-167. Recuperado de: <http://yvj.sagepub.com/content/3/2/151.refs>
- Phinney, J. S. y Ong, A. D. (2007). *Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions*. *Journal of Counseling Psychology*, 54, Pp. 271-281.
- Pieterse, J. Nederveen (1992) *White on Black: Images on Africa and Blacks in Western Popular Culture*. New Heaven. Yale University Press.
- Pinar, W. y Grumet, M. (1981). *Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies*. En *Rethinking curriculum studies*. Londres: Croom Helm.
- Pisté-Beltran, S.; Ávila-Álvarez, F.; Aguirre-Holguin, V.; Sáenz-Villena, J.M. (2016) *Las competencias en educación superior, un tema pendiente en la universidad mexicana*. CULCyT, núm. 59, especial número 2. Mayo – Agosto, 2016. Pp. 151-163
- Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022, Gobierno del estado de Oaxaca. Disponible en: https://www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/planes/Plan_Estatal_de_Desarrollo_2016-2022.pdf
- Polaino-Lorente, A. (2010). *La configuración de la identidad personal en la familia*. Recuperado de: http://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/5271/1/Configuracion_Aquilino_Polaino_2010.pdf
- Quijano, A. (1995) *Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas*. *Estudios Latinoamericanos*, Núm. 3, Nueva Época, enero-junio 1995. Universidad Autónoma de México.
- (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Quiroz, Elena (2007) *Competencias profesionales y calidad en la educación superior*. *Reencuentro*, núm. 50. Diciembre de 2007, México. Pp. 93-99.
- Ramos-Galarza, Carlos (2020) *Los alcances de una investigación*. *CienciAmérica*, Vol. 9 (3).

- Ramos-Vidal, Ignacio; Maya-Jariego, Isidro. (2014). *Sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en trabajadores de organizaciones culturales*. Psychosocial Intervention, Núm. 23, Pp.169-176.
- Rebolledo, N. (2005). *Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y las políticas educativas*. En Guadalupe Bertussi (coord.), Anuario educativo mexicano 2004: visión retrospectiva, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 451-471.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
- Reyes Gómez, Juan Carlos. (2021). *Aakujk'ajt-Jotkujk'ajtën. Balance y Armonía en la Cultura Ayuuk*. En Healing Power. Living Traditions, Global Interactions. Pp. 120-126. Leiden: Sidestone Press.
- Reyes Montes, Leticia. (2012) TESIS: *Educación Intercultural: El caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. Universidad Mesoamericana. Oaxaca.
- Reygadas, L. (2004). *Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional*. En: Política y Cultura, núm. 22, pp. 7-25. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.
- (2008). *La Apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos/UAM–Iztapalapa.
- Rivera Olvera, María del Carmen (2018). Tesis: *Mujeres indígenas universitarias de Oaxaca. Proyectos de vida y su relación con la educación superior*. URSE, Oaxaca, México.
- Rockwell, Elsie (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa. Documento*. México: DIE.
- (2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. Conferencia en Sesión Plenaria Primer Congreso de Etnología y Educación, Universidad Castilla-La Mancha, Talavera la Reina, 13 julio 2005. Recuperado de: <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-del-campo-al-texto-2005.pdf>
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rodrigo-Alsina, M., y Medina-Bravo, P. (2013). *Identidad monolítica e identificaciones plurales: del paradigma monocultural al transcultural*. En Interculturalidad y Neocomunicación. Editorial La Muralla. Madrid.
- Rodríguez Gómez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional: Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez Moreno, José Ramón (2014) *El logro laboral de los egresados del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA): percepciones sobre su formación universitaria*. Cuaderno del Sur, Revista de Ciencias Sociales, año 20, num. 37, julio - diciembre 2014, pp. 8-23.
- y Santiago León, Aarón (2014). *El logro laboral de los egresados del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)*. Informe final del proyecto desarrollado por el ISIA y el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana (UIA).
- Rodríguez Pascual, I., y Menéndez Álvarez, S. (2003). El reto de las nuevas realidades familiares. *Revista de Trabajo Social*. Vol 3. Pp. 9-32.
- Rodríguez Muñiz, L. J.; Areces M. D.; Suárez A., J.; Cueli, M.; Muñiz, José. (2019). *¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria?* *Revista de Psicología y Educación*. Pp. 1-15.
- Rojas-Cortés, A. y É. González-Apodaca (2016). *El carácter interactoral en la Educación Superior con Enfoque Intercultural en México*. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*. XIV Enero – Junio (1) pp. 73-91.
- Rowlands, Jo (1997). “Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo”. En León, M. (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá. Tercer Mundo, Pp. 213-245.
- Ruiz, Magalys (2001) *Profesionales competentes: una respuesta educativa*, IPN, México.
- Ruiz Méndez, María del Rocío y Aguirre Aguilar Genaro. (2015) *Etnografía virtual, un acercamiento al método y sus implicaciones*. En *Época III*. Vol. XXI. Número 41, Colima, verano 2015, pp. 67-96

- SADER (2017). Oaxaca, sólido productor agrícola y gastronómico. Oaxaca: Secretaría de Agricultura y Desarrollo Social. Recuperado de: <https://www.gob.mx/agricultura/es/articulos/oaxaca-solido-productor-agricola-y-gastronomico#:~:text=El%20estado%20tiene%20una%20importante,%C3%A9stos%20los%20cultivos%20m%C3%A1s%20representativos.>
- Salmerón, F. I. (2019). *Historia de las universidades interculturales en México*. En M. Lloyd (coord.). *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad* (pp. 43-68). México: UNAM-IISUE.
- Sánchez, C. R., Herrera-Salas, F., y Campos-Huichán, M. A. (2006). *Familia e identidad personal en un ámbito comunitario*. *Psicología y ciencia social*, 8(2), Pp. 8-22.
- Sánchez, Rolando (2004). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. En: *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, editado por M. Tarrés. México: El Colegio de México/ Porrúa. Pp. 97-131
- Sanabria Vacca, Elizabeth. (2014). *La deserción escolar en el contexto rural colombiano. Caso Guateque – Boyacá* (Tesis de Maestría). Recuperado desde <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/947/>
- Sánchez Silva, Carlos y Ruiz Cervantes, Francisco José (2014). *La UABJO y sus Leyes Fundamentales 1827-1988*. Oaxaca: Carteles Editores-Proveedora Gráfica de Oaxaca S.A. de C.V.
- Santos Gómez, Marcos. (2006). *La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Núm.11(34), Pp. 79-90.
- Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication: An introduction*. Londres: Blackwell.
- Schäfers, B. (1984). *Introducción a la sociología de grupos: Historia, teorías, análisis*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Schmelkes, Sylvia. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Estados Unidos: Organización de Estados Americanos. (OEA). Recuperado de: <http://www.setab.gob.mx/php/documentos/tecte13-14/schmelkes.pdf>
- (2003). *Educación intercultural. Reflexions a la luz de experiencias recientes*. *Sinéctica*. Núm. 23. Pp. 26-34.

- (2010). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. ACUDE.Hacia una cultura democrática AC.
- (2013). *Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio*. Revista internacional de estadística y geografía, Pp. 5-13.
- (2018). *Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (marzo 2018). Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México. 4 (10) pp. 18.22.
- (2020). *La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México*. Revista Universidades. Núm. 83. Oct-dic 2020. Pp. 73-87.
- Schmidt M., Sandra (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes definiciones y desarrollo*. Recuperado de: <https://rmauricioaceves.files.wordpress.com/2013/02/definicion-comphabdestrezas.pdf>
- (2008).
- Segato, Rita Laura (2011). *Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial*. En Bidaseca, K (coord.) *Feminismos y descolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Godot, pp. 1-15.
- Segura, Martha (2009) Tesis: *La red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura. Las prácticas de sus integrantes como generadores de su formación docente*. México: DIE/CINVESTAV
- (2016). *Recuento de las tendencias internacionales, nacionales y estatales en materia de Educación Superior y la huella discursiva de la Interculturalidad. Mapeo crítico de patrones, énfasis e IES*. Academia.edu. Recuperado de: <https://independentresearcher.academia.edu/MarthaSeguraJimenez>
- (2018). Análisis de huellas discursivas de lo intercultural en las políticas internacionales, nacionales y del estado de Oaxaca relativas a la educación superior. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública* 11 (21). pp. 47-78. Recuperado de: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP/Estudios-e-Investigaciones/Revista-Legislativa-del-CESOP>

- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- (2018) *La estructura del Sistema Educativo Mexicano*. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf
- SEP-CONAPO. (2010) *Censo Nacional de Población y Vivienda*. México, D.F.: CONAPO.
- Sesento, Leticia y Lucio, Rodolfo. (2015). La motivación, trabajo permanente en el aula. *Revista de investigación y desarrollo*. Diciembre 2015. Vol. 1 Num. 2. Pp. 128-132.
- Shaghghi, A, Bhopal, R., Sheikh, A. (2011) *Approaches to recruiting 'Hard-to-reach' populations into research: a review of the literature*. *Health promotion perspectives*. 1 (2) Pp. 86- 94. Recuperado de: <http://journals.tbzmed.ac.ir/HPP/Manuscript/HPP-1-86.pdf>
- Sharma, Subhash *et al.* (1995), *Consumer Ethnocentrism: A test of antecedents and moderators*, en *Journal of the Academy of Marketing Science*, Pp. 26-37.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. (2nd Edition) Thousand Oaks: Sage.
- Strauss. A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: University Press.
- Suárez-Mota, Mario Ernesto, Villaseñor, José Luis, & Ramírez-Aguirre, Marleny B.. (2018). *Sitios prioritarios para la conservación de la riqueza florística y el endemismo de la Sierra Norte de Oaxaca, México*. *Acta botánica mexicana*, (124). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.21829/abm124.2018.1296>
- SUNEO (2022). <https://www.suneo.mx/>
- Szulc, Andrea (2015). *Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Nequén*. *Anthropologica*, 33(35), 235-253. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200010&lng=es&tlng=es.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política*. pp. 10-19. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf
- (2001). *El multiculturalismo y "La política del reconocimiento"*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Taylor, S.J., y Bodgan R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Terigi, Flavia (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. I. Dussel et al. Buenos Aires: Santillana. Pp. 161-178.
- (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta educativa, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”. Junio de 2008, pp. 63-71.
- (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos aires: Ministerio de educación.
- (2014) *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. En Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España. Pp. 71-87.
- Tinoco Espinoza, Mercedes (2011). Trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la URACCAN recinto Bilwi. Ciencia e interculturalidad, Volumen 9, Año 4, No. 2. Julio-diciembre 2011.
- Tinto, Vincent (1992). *Definir la desercion: Una cuestion de perspectiva*. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Tolozá, Gabriela (2021). *Quiero ser alguien en la vida : apuntes sobre el anhelo común de estudiantes de escuelas secundarias que se transforma en un sueño colectivo*. Ediciones RIMASAY. 1a ed.- San Fernando del Valle de Catamarca, República de Argentina.
- Torres, E. (2020). *Estudian el paso de la educación presencial a la educación en línea*. ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado de: https://iteso.org/web/general/detalle?group_id=20312555
- Torres Veitya, Eduardo. (2015). Tesis: *La Plaza de Loreto en el centro histórico de la Ciudad de México : sus imaginarios y prácticas urbanas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Posgrado en Urbanismo.
- Trigueros Ramos, Rubén y Navarro Gómez Noelia. (2019). *La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento*

- académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física.* Psychology, Society, & Education. Vol. 11(1), pp. 137-150.
- Trinidad et al. (2006) *Teoría Fundamentada <Grounded Theory>. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional.* Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, España.
- Tubino, Fidel. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos.* Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 5. Pp. 83-96.
- Ulloa-Lugo, N. Y.; Suárez Castillo, P.; Jiménez Martínez, C. A. (2009). *Concepciones de competencias. Sus implicaciones en el currículo y el rol docente.* [Conferencia] X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1082-F.pdf
- Vailey, John. (1967). *La educación en el mundo moderno.* Ediciones Guadarrama, S. L. Madrid.
- Vaizey, John. (1967). *Education in the Modern World.* McGraw-Hill.
- Valiñas Coalla, Leopoldo (2020). *Lenguas originarias y pueblos indígenas de México. Familias y lenguas aisladas.* México: Academia Mexicana de la Lengua.
- Van Meter, K. (1990) *Methodological and design issues: techniques for assessing the representatives of snowball samples.* In Lambert, E, (Org.) Collection and Interpretation of Data from Hidden Populations. Pp. 31-43.
- Vargas Aldecoa, T. y Polaino Lorente, A. (1996). *La familia del deficiente mental.* Pirámide. España.
- Vargas, Ruth. (2005) *Desarrollo curricular por competencias profesionales.* Curso-Taller, ANUIES, México.
- Vásquez, Josefina (1975). *Nacionalismo y educación en México.* México: El Colegio de México.
- Vega-Lugo, N. et al (2019). *Teorías de la educación.* Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelipan. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. No. 14. Pp. 51-53.

- Venegas Martínez, Jocelin y Moreno Medrano, L. M. S. (2020). *Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina*. DIDAC, No. 76 JUL-DIC. Pp. 77-85. https://doi.org/10.48102/didac.2020..76_JUL-DIC.30
- Viancos G., Patricio; Ganga C., Francisco. (2020). *Propuesta teórica de taxonomía de universidades iberoamericanas a partir de la forma de nombramiento de los rectores*. Propós. Represent., Lima , Vol. 8, enero 2020 .
- Vieyra, A., Belden, M., de la Calle, R. y Martínez, A. (2020). *The impact of the covid-19 pandemic on higher education in Mexico, Colombia and Peru*. EY-Parthenon. Recuperado de: [https:// www.ey.com/en_gl/strategy/how-covid-19-has-impacted-higher-education-in-mexico-colombia-and-peru](https://www.ey.com/en_gl/strategy/how-covid-19-has-impacted-higher-education-in-mexico-colombia-and-peru)
- Villegas, I. y Dietz, Gunther. (2016). *Tres modelos epistemológicos de relaciones dialógicas en la educación superior intercultural*. Entreculturas 7-8. Pp. 657-689.
- Voicu, M. & Babonea, A. (2011). *Using the snowball method in marketing research in hidden population*. International conference: CKS Challenges of the Knowledge. Pp. 134-145.
- Walsh, Catherine. (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Construyendo interculturalidad crítica. 75(96), Pp. 167-181.
- Wang, C. C., Cash, J., y Powers, L. (2000). Who knows the streets as well as the homeless?: Promoting personal and community action through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 1 (1), 81-89.
- & Redwood-Jones, Y. (2001). *Photovoice ethics: Perspectives from Flint Photovoice*. *Health Education and Behaviour*, 28 (5), 560- 572.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad* (1ª ed.). Paidós. ISBN: 84-493-1111-X.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Williams, Raymond (1988). *Keywords*. Londres: Fontana.
- Yáñez, C. (1997). *La identidad: aproximaciones al concepto*. *Revista Colombia de Sociología*, Vol. III, Pp. 27-34. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Yarlaque Mori, Marlyn Meliza (2017). *Propuesta de estrategias de habilidades sociales basada en la teoría del aprendizaje social de bandura, para mejorar las relaciones interpersonales en las estudiantes universitarias de la especialidad de educación INICIAL – LEMM – FACHSE-UNPRG-2017*. Tesis de maestría. Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”. Unidad de Postgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Perú.
- Yescas Martínez, Isidoro (2008). *Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca*. El Cotidiano, Núm. 148, Mar-Abr, 2008, Pp. 63-72. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). *Bully/victim student and classroom climate*. *Youth Studies Australia*, 25, Pp. 34-41.
- Zamudio Sánchez, Francisco José, Andrade Barrera, Marco Antonio, Arana Ovalle, Roxana Ivette, & Alvarado Segura, Arturo A.. (2017). *Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as)*. *Convergencia*, 24(75). Pp. 133-157. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352017000300133&lng=es&tlng=es.
- Zandomeni, Norma y Canale, Sandra (2009). *Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior*. *Ciencias Económicas*, Vol. 2, Núm. 8. Pp. 59-65.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de entrevista para estudiantes (primera versión)

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES	
	Folio:
Lugar y fecha:	
<p>Objetivo de la entrevista: Esta guía fue elaborada para aproximarse a las vivencias académicas de jóvenes indígenas universitarios en el estado de Oaxaca, específicamente de las Licenciaturas en Educación Intercultural y Ciencias de la Educación.</p> <p>Nota metodológica: Esta guía supone un primer acercamiento de manera personal con cada estudiante. Se han realizado observaciones no específicas previamente, que dieron paso a la selección de colaboradores. Es importante el consentimiento informado previo a esta entrevista. Se sugiere modificar las preguntas de manera que el encuentro se lleve a cabo a manera de plática, ajustando el orden a lo que dicte la conversación, obviando cuestionamientos si se considera necesario (respuestas englobadas en preguntas anteriores, poca relevancia, etc.).</p>	
Nombre:	
Lugar de origen:	
Lengua indígena:	Edad:
Institución Educativa:	
Área disciplinar/ Cargo:	
Correo electrónico:	Tel.:
Condiciones de la entrevista:	
Categorías	Preguntas
Rasgos identitarios o de autoadscripción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuéntame un poco sobre ti, tu familia, tu lugar de origen y sus costumbres o tradiciones más representativas. 2. ¿Qué significa para ti ser <i>ayuuk</i>? 3. ¿Qué importancia tiene para ti ser parte de este grupo? 4. ¿Cómo vive un <i>ayuuk</i> en la familia, comunidad, escuela, Estado? 5. ¿Cuál es el rol de un hombre o mujer <i>ayuuk</i>? 6. ¿De qué manera piensas que todo esto contribuye o limita a tu formación universitaria?
Experiencia educativa previa	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Cómo ha sido tu recorrido por la escuela? / ¿Cómo describirías tu paso por la escuela? 8. Preescolar: tipo de escuela, recuerdos positivos y negativos 9. Primaria: tipo de escuela, recuerdos positivos y negativos 10. Secundaria: tipo de escuela, recuerdos positivos y negativos

	11. Bachillerato: tipo de escuela, recuerdos positivos y negativos
Experiencia educativa universitaria	<p>12. ¿Cómo ha sido tu experiencia en esta escuela?</p> <p>13. ¿Por qué decidiste estudiar aquí?</p> <p>14. ¿Por qué esta licenciatura?</p> <p>15. ¿Qué piensas de lo que has hecho hasta ahora? ¿Se han cumplido tus expectativas?</p> <p>16. ¿Qué esperas hacer cuando concluyas esta etapa?</p> <p>17. ¿En que espacios te gustaría ejercer profesionalmente?</p>
Impacto institucional	<p>18. ¿Qué sentimientos te provoca ser parte de esta institución?</p> <p>19. ¿De qué manera esta institución ha contribuido a tu formación profesional y humana?</p> <p>20. Habla sobre los efectos positivos que esta institución ha tenido en ti.</p> <p>21. ¿De qué manera tu escuela fomenta/valora tu cultura?</p> <p>22. ¿De qué manera se fomenta el contacto/conocimiento y reconocimiento entre culturas diversas?</p> <p>23. ¿Qué es lo que más te gusta de tu universidad?</p> <p>24. ¿Puedes señalar algo que te disguste o desagrade?</p> <p>25. ¿Hay algo que consideras que puede mejorar?</p>
Saberes-Haceres	<p>26. ¿Qué has aprendido en la institución que puede ayudarte a desenvolverte mejor profesionalmente?</p> <p>27. ¿Te sientes satisfecho con lo que aprendes y la enseñanza que recibes? ¿Por qué?</p> <p>28. ¿Qué consideras que sería importante o necesario aprender que te será útil en tu desempeño profesional?</p> <p>29. ¿Cómo relacionan los conocimientos teóricos con la práctica?</p> <p>30. ¿Consideras que practicas lo suficiente o quisieras practicar más?</p>
	31. ¿Hay alguna otra experiencia o anécdota de la que quisieras hablar que consideres relevante con los temas abordados en esta plática?

Anexo 2. Guía de entrevista para estudiantes (modificada)

GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
FECHA:	FOLIO:
<p>Objetivo de la entrevista: Esta guía fue elaborada para aproximarse a las vivencias académicas de jóvenes indígenas universitarios en el estado de Oaxaca, específicamente de las Licenciaturas en Educación Intercultural y Ciencias de la Educación.</p> <p>Nota metodológica: Esta guía supone un primer acercamiento de manera personal con cada estudiante. Se han realizado observaciones no específicas previamente, que dieron paso a la selección de colaboradores. Es importante el consentimiento informado previo a esta entrevista. Se sugiere modificar las preguntas de manera que el encuentro se lleve a cabo a manera de plática, ajustando el orden a lo que dicte la conversación, obviando cuestionamientos si se considera necesario (respuestas englobadas en preguntas anteriores, poca relevancia, etc.).</p>	
Nombre completo:	
Edad:	
Lugar de procedencia:	
¿Hablas alguna lengua además del español?:	
Número telefónico:	
Correo electrónico:	

1. Cuéntame un poco sobre ti, tu familia, tu lugar de origen y sus costumbres o tradiciones más representativas.
2. ¿Cómo ha sido tu recorrido por las escuelas de educación básica (primaria y secundaria)? Cuéntame un poco sobre las diferentes escuelas a las que has asistido, algunos buenos y/o malos recuerdos que tengas (puedes hablar de maestros, compañeros, directivos, o asignaturas)
3. ¿Cómo ha sido tu recorrido por la escuela media superior (bachillerato, prepa)? Cuéntame un poco sobre la escuela a la que has asistido, algunos buenos y/o malos recuerdos que tengas (puedes hablar de maestros, compañeros, directivos, o asignaturas)
4. ¿Cómo describirías tu etapa universitaria (hasta el momento)?
5. ¿Por qué decidiste estudiar esta licenciatura y en esta institución?
6. ¿De qué manera tu universidad fomenta/valora tu cultura y/o tu lengua? ¿Y las otras culturas y lenguas (de compañeros, maestros, etc.)
7. ¿Qué es lo que más te gusta de tu universidad? Y, ¿hay algo que consideras que puede mejorar?
8. ¿Cuál ha sido el mayor obstáculo que has tenido que superar al ingresar a la universidad y/o al seguir estudiando, al mantenerte en la universidad?

9. ¿Qué esperas hacer cuando concluyas tu carrera? ¿Dónde te ves de aquí a cinco o diez años?
10. ¿Hay alguna otra experiencia o anécdota de la que quisieras hablar que consideres relevante con los temas abordados en esta plática?

Anexo 3. Guía de entrevista 2 para estudiantes (Segunda ronda)

Anexo #. Entrevista a	
Fecha:	Folio:
Objetivo de la entrevista: Esta guía fue elaborada para aproximarse a las vivencias de estudiantes durante el trayecto universitario en el estado de Oaxaca, específicamente de las Licenciaturas en Educación Intercultural y Ciencias de la Educación.	
Nota metodológica: Esta guía supone un primer acercamiento de manera personal con cada estudiante. Se han realizado observaciones no específicas previamente, que dieron paso a la selección de colaboradores. Es importante el consentimiento informado previo a esta entrevista. Se sugiere modificar las preguntas de manera que el encuentro se lleve a cabo a manera de plática, ajustando el orden a lo que dicte la conversación, obviando cuestionamientos si se considera necesario (respuestas englobadas en preguntas anteriores, poca relevancia, etc.). Se recomienda adaptar el lenguaje, y de ser necesario, explicar o ejemplificar las preguntas. Si en algún momento se observa que los o las colaboradoras se incomodan, debe recordárseles su derecho a no responder.	
Nombre:	
Lugar de origen:	
Institución Educativa:	Edad:
Área disciplinar/ Cargo:	
¿Habla alguna lengua además del español:	
Condiciones de la entrevista:	

1. Cuéntame un poco sobre ti, las cosas y actividades que te gustan, lo que no te gusta tanto. Tu familia, tu comunidad, tus amigos, o lo que consideres más importante en tu vida.
2. ¿Cómo te describirías?
3. ¿Qué te trajo al ISIA?
4. ¿Por qué elegiste la Licenciatura en Educación Intercultural?
5. ¿Cómo fue el proceso de mudanza y adaptación a Jaltepec y al ISIA?
6. De todo este proceso que me describes, ¿qué fue lo más difícil o cuáles fueron los aspectos más difíciles de superar?
7. En todo este proceso, ¿cómo has cambiado o cuáles son las principales diferencias que notas en tu persona?
8. ¿Qué diferencias hay entre la persona que llegó al ISIA hace 3-4 años y la persona que eres ahora?
9. ¿Qué elementos, factores, o personas han ayudado a que este proceso sea más llevadero/sencillo?
10. ¿Qué es lo que más te gusta y disgusta del ISIA?
11. Conforme a lo que me has relatado, ¿podrías afirmarte o reconocerte como indígena?
12. ¿Qué significa o qué implica ser indígena?
13. ¿Cómo te reconociste como indígena? ¿Podrías describir ese proceso?
14. ¿Te gusta o te sientes cómoda al identificarte así? ¿cómo prefieres que te identifiquen?

Anexo 4. Guía de entrevista 3 para estudiantes (Ronda final)

Anexo 4. Entrevista a	
Fecha:	Folio:
<p>Objetivo de la entrevista: Esta guía fue elaborada para abordar temas y eventos puntuales que fueron citados en conversaciones anteriores, así como algunos aspectos relacionados con el crecimiento personal que se suscitó durante la trayectoria universitaria, y las proyecciones futuras que los estudiantes tienen en un futuro cercano.</p> <p>Nota metodológica: Como ya existen contactos previos con los estudiantes, y ellos conocen las temáticas abordadas, se recomienda seguir planteando las preguntas a manera de plática, el orden puede ajustarse de acuerdo a los puntos citados por los estudiantes, obviando cuestionamientos si se considera necesario (respuestas englobadas en preguntas anteriores, poca relevancia, etc.). Se recomienda adaptar el lenguaje, y de ser necesario, explicar o ejemplificar las preguntas. Si en algún momento se observa que los o las colaboradoras se incomodan, debe recordárseles su derecho a no responder. Este encuentro es más breve que los anteriores, pero debe procurarse dar a los estudiantes la suficiente apertura para que relaten sus experiencias con detalle.</p>	
Nombre:	
Lugar de origen:	
Institución Educativa:	Edad:
Área disciplinar/ Cargo:	
¿Habla alguna lengua además del español:	
Condiciones de la entrevista:	

1. Quisiera que me contaras sobre aquellas cosas que te convencieron que estudiar en esta universidad era lo que realmente querías, y que la carrera que elegiste era la indicada para ti.
2. ¿Qué es lo que más has disfrutado de este proceso?
3. ¿Qué aprendizajes consideras que han sido los más relevantes o importantes durante esta etapa?
4. ¿Qué piensas sobre la vida en Jaltepec?
5. ¿Qué piensas de que la escuela esté en una comunidad y no en una ciudad?
6. ¿Desde tu perspectiva, qué significa “madurar” en el sentido de crecer?
7. ¿A nivel personal, cómo has crecido?
8. ¿Crees que tú has madurado o crecido en estos cuatro años?
9. ¿Qué te hace pensarlo?
10. Si pudieras regresar el tiempo en estos cuatro años, ¿qué hubieras hecho diferente?
11. ¿Tienes alguna idea de lo que te gustaría hacer después de la universidad?
12. Esto que quieres hacer ahora, ¿coincide o es distinto de lo que querías hacer cuando comenzaste la carrera?
13. Si pudieras nombrar a una persona que ha sido muy importante en tu vida en estos cuatro años, ¿quién sería y por qué?
14. ¿Qué aprendiste sobre ti mismo/a en este proceso?
15. Ahora que estás a punto de ser profesionista, ¿cómo te gustaría ser percibido? ¿Cómo no te gustaría ser percibido?

16. ¿Qué es lo que tienes que hacer para mantener esa coherencia entre lo que haces y lo que quieres proyectar?
17. ¿Qué crees que vas a estar haciendo en los próximos cinco años?
18. ¿Tienes algún comentario adicional sobre lo que aprendiste, cómo creciste, o tu experiencia en la universidad?

Anexo 5. Guía de entrevista para directivos y docentes

Anexo 5. Entrevista a	
Fecha:	Folio:
<p>Objetivo de la entrevista: Esta guía tiene como propósito aproximarse a la filosofía, misión, visión y desafíos actuales que enfrenta la universidad, desde la perspectiva de sus directivos. Para ello, se pregunta por experiencias como docente o directivo en la institución, y también en comparación con otras instituciones dentro de las que se tengan experiencia. Las preguntas surgieron a partir de algunas notas que había tomado, buscando reorientar el objetivo del proyecto.</p> <p>Nota metodológica: Es importante recordar al colaborador que puede reservarse sus comentarios si las preguntas le pareciesen inapropiadas. Se sugiere también, procurar obtener información adicional, a partir de los comentarios que el colaborador haga.</p>	
Nombre:	
Lugar de origen:	
Institución Educativa:	Edad:
Área disciplinar/ Cargo:	
¿Habla alguna lengua además del español:	
Condiciones de la entrevista:	

11. Quisiera pedirte que me platicues quién eres, tu trayectoria, el papel que juegas en esta institución y, más o menos, cuánto tiempo tienes laborando aquí.
12. Desde tu función (o funciones), o rol en la institución, ¿cómo te relacionas con los estudiantes?
13. ¿Qué ofrece el modelo educativo de esta institución para los estudiantes?
14. Centrándolo en lo que refiere a la Licenciatura en Ciencias de la Educación/ Educación Intercultural, ¿qué proyección se tiene? ¿qué se espera de un egresado de esta carrera?
15. Desde tu experiencia y lo que has podido observar, ¿cómo se transforman los estudiantes en su paso por esta universidad?
16. A parte de estos cambios que citas, ¿consideras que hay algunos otros puntos en común en la identidad de un egresado o egresada de esta licenciatura?
17. En tu experiencia como estudiante universitario, luego como profesionista, ¿qué fortalezas y qué debilidades encuentras en esta universidad en comparación con otras?
18. En la actualidad, el enfoque intercultural se encuentra en boga, sobre todo por su relevancia en contextos multiculturales, ¿qué es lo que se dice o piensa de este enfoque en esta institución?
19. De todo eso que mencionas, ¿qué se hace en la práctica? ¿Cómo se aterriza?
20. Dentro de toda la diversidad de diversidades que se tienen en esta institución, ¿cómo se trata y aviva cada una de ellas?
21. Centrándonos en la formación de los estudiantes indígenas, que es el tema que atañe principalmente a este estudio, ¿qué aspectos consideras que son los más importantes en su formación?
22. ¿De qué manera crees que su formación abona al desarrollo de sus comunidades?
23. Desde tu opinión, ¿qué tan importante la formación universitaria para los jóvenes indígenas? ¿Por qué?

Anexo 6. Formato de Consentimiento Informado

Consentimiento para Colaborar en el Proyecto:

Yo, _____ en forma voluntaria, consiento colaborar en este proyecto de investigación, elaborado y desarrollado por la estudiante de Doctorado en Investigación Educativa (DIE) de la Universidad Veracruzana (UV), María del Carmen Rivera Olvera, quien me ha explicado en qué consiste mi participación, por lo comprendo que esta implica que:

- La información que proporcione será tratada confidencialmente, y su uso será para fines exclusivos este proyecto de investigación.
- Tengo el derecho a solicitar la omisión de determinada información.
- Se respetará mi decisión de anonimato, si deseo que así lo sea.
- Autorizo ser grabado (formato de audio), exclusivamente para facilitar la transcripción textual de mis comentarios.
- Algunos de los datos que proporcione serán publicados en los resultados de la investigación.
- Me reservo el derecho a cancelar mi participación en cualquier momento, notificando anticipadamente a la investigadora.

Notas:

Nombre y firma del participante

María del Carmen Rivera Olvera
Estudiante del DIE

Anexo 7. Guía para la lectura de las transcripciones

Muletillas/ Sonidos	Descripción
¡Ah!	Expresión de sorpresa
¡Ay!	Expresión de dolor o exclamación
¡Oh!	Expresión de sorpresa
¡Uy!	Exclamación de dolor, sorpresa o reparo
Eh	El hablante está pensando
Mm	El hablante duda, o piensa qué decir
Mmjum	El hablante asiente
Ajá	El hablante asiente
[]	Empleados para enmarcar sonidos y otras formas de expresión de los hablantes

Simbología	Descripción
---	Repetición de una misma vocal/sílaba
...	Pausa prolongada
//	Autointerrupción/ autocorrección
┘	Frase interrumpida por otro hablante.
└	Frase pronunciada que interrumpe otra
<u>Aaaa</u>	Frase o palabra pronunciada con énfasis
<i>Aaaa</i>	El hablante cita diálogos de otras conversaciones
Aaaa	Términos expresados en otras lenguas