



Universidad Autónoma Chapingo

Departamento de Sociología Rural
Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior
(DCEAS)

Trayectorias escolares de mujeres indígenas en educación superior y posgrado

TESIS

Que como requisito parcial
para obtener el grado de:

Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior

Presenta:

Citlalli Melissa Segura Salazar

Bajo la supervisión de la Dra. Yschel Soto Espinoza



APROBADA



Chapingo, Estado de México 07 de junio 2022

TRAYECTORIAS ESCOLARES DE MUJERES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD Y POSGRADO

Tesis realizada por Citlalli Melissa Segura Salazar bajo la supervisión del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito para obtener el grado de:

Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior

DIRECTORA:



Dra. Yschel Soto Espinoza

ASESOR:



Dr. Miguel Ángel Sámano Rentería

ASESORA:



Dra. Willelmira Castillejos López

LECTOR EXTERNO:



Dra. Maria Cristina González Pérez

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema	2
Objetivos	3
Metodología	4
Estructura de la tesis	8
Referencias	11
CAPÍTULO 1. UNA APROXIMACIÓN HACIA EL CAMPO DE ESTUDIO SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DE JÓVENES INDÍGENAS	13
1.1 Introducción	14
1.2 Metodología	15
1.3 Resultados y discusión	15
1.3.1 Actores y acciones asociados con la producción académica sobre el tema de estudiantes indígenas en el nivel superior	15
1.3.2 Los estudiantes indígenas en el nivel superior: diversas temáticas	18
1.3.3 Las orientaciones teórico-metodológicas	21
1.3.4 Aportes y desafíos al campo de investigación sobre pueblos indígenas y educación superior	23
1.5 Conclusiones	24
1.6 Referencias	25
CAPÍTULO 2. MUJERES INDÍGENAS: RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD...	31
Resumen	31
2.1 Introducción	32
2.2 Metodología	35
2.3 Contexto del estudio: la Universidad Autónoma Chapingo	36
2.4 Resultados y discusión	38
2.4.1 Mujeres indígenas en la universidad ¿qué significado tiene la escolaridad?	38
2.4.2 Los obstáculos y los desafíos	43
2.4.3 Ser mujer, ser indígena y estar en la universidad	46
2.5 Conclusiones	51
2.8 Referencias	53
CAPÍTULO 3. MUJERES INDÍGENAS: EXPERIENCIAS Y SENTIDOS EN TORNO A LA UNIVERSIDAD	58

Resumen	58
3.1 Introducción.....	59
3.2 Educación Superior y pueblos indígenas.....	61
3.3 Metodología	64
3.4 Resultados y discusión.....	66
3.4.1 Motivos y opciones de carrera universitaria	66
3.4.2 El ingreso a Chapingo.....	67
3.4.3 Las estrategias	70
3.4.4 Expectativas académicas y personales	73
3.5 Conclusiones	75
3.6 Referencias.....	78
<i>CAPÍTULO 4. MUJERES INDÍGENAS: DIVERSAS MIRADAS SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN</i>	83
<i>.....</i>	83
Resumen	83
4.1 Introducción.....	84
4.2 Barreras que impiden la escolarización de las mujeres indígenas	85
4.2.1 Pobreza	86
4.2.2 Etnicidad	87
4.2.3 Género	88
4.3 El contexto: Universidad Autónoma Chapingo.....	88
4.4 Metodología	89
4.5 Resultados y discusión.....	90
4.5.1 Silvina.....	90
4.5.2 Aurelia.....	93
4.5.3 Amaya	95
4.6 Conclusiones	101
4.7 Referencias	103
<i>CONCLUSIONES GENERALES.....</i>	106

Lista de cuadros

Cuadro 1. Datos biográficos de las entrevistadas.....	36
---	----

Lista de figuras

Figura 1. Áreas temáticas analizadas en las narraciones y relatos de vida utilizadas como guión de entrevista semiestructurada.....	6
Figura 2. Proceso hermenéutico y niveles de análisis	7
Figura 3. Estrategias fenomenológicas y de análisis.....	8
Figura 4. Estructura capitular de la tesis.	10
Figura 5. Red semántica con las áreas temáticas representativas en el análisis documental.	21
Figura 6. Toma de la foto generacional, Chapingo 2019	109



Su kaja ja ntanka in ña'a ku ñuu Luli , ñuu ka'anu su kuu sa'aña nu kuu ja Kuniña, iyo su tu kaa tata xi nana nuku in ja sa'aña kuniña, chi iyo tuku kajaniinide. Ko kuu ntuku ichiña sava kuu sa'aña tniñu kuniña, na kuna'aña ja tunakasi ma, kajiyó ña'a Ka sa'a java'a ja kuu chinteña sa'aña tniñu, keña nuve'eña, nuuñuña , sikua'aña xi sa'aña natniñu kunimaña.

“Las mujeres de zona rural o urbana pueden cumplir sus sueños, a veces es difícil porque los padres o la misma familia no deja por estar cargados aún de ideas machistas y es difícil enfrentar eso, pero poco a poco hay que buscar la manera de convencerlos, para salir y hacer lo que nos gusta y nos hace sentir bien, no podemos quedarnos a hacer algo que no nos gusta y repetir los mismos patrones de los padres, ahora es fácil buscar ayuda con otras mujeres que nos pueden orientar o ver sus ejemplos para cumplir nuestros sueños”.

Audelia (hablante de mixteco)

DEDICATORIA

A Dios, por su infinita presencia en mi vida.

A mi grupo, por su acompañamiento en este proceso académico, por sus experiencias y por extenderme la mano.

A mi familia, a mi esposo, compañero, cómplice Juan Salvador Jiménez Carrasco, a mi hijo Juan Yahel Jiménez Segura, por su ternura ¡te amo pequeño!

A mi padre Abel Segura Mora y mi madre Micaela Salazar Morales, a mis hermanos Mariel Citlalmina Segura Salazar y Abel Yunuem Segura Salazar, gracias los amo a cada uno.

A mis profesores y profesoras, por su acompañamiento académico y su disposición para formarme.

A cada una de las mujeres que decidieron participar en este trabajo ¡gracias!

Citlalli Melissa Segura Salazar

AGRADECIMIENTOS

Estoy agradecida con las mujeres protagonistas de estas historias de las que está conformada esta tesis, agradezco que me compartieron sus experiencias y vivencias.

Quiero agradecer a la Dra. María Eugenia Chávez Arellano quien ha sido parte de este trabajo desde un inicio, gracias por su amistad y su apoyo. Agradezco a la Dra. Willelmira Castillejos López, por su paciencia, sus recomendaciones, sin duda por su guía en este trabajo. Agradezco a la Dra. Yschel Soto Espinoza por su disposición y apoyo en esta etapa. Al Dr. Miguel Ángel Sámano Rentería por su interés y motivación. Agradezco a la Dra. Aidé Miriam Núñez Vera por compartir sus conocimientos, me inspira su trabajo y pasión por temas en cuestión de género. Agradezco a la Mtra. Jessica Badillo Guzmán por brindarme su apoyo para realizar la estancia de investigación, por sus contribuciones y valiosos comentarios.

También agradezco a la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) mi segunda casa de estudios, agradezco al Departamento de Sociología Rural y a su comunidad académica y administrativa. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el financiamiento de mis estudios que han sido muy provechosos para mi persona.

Fue un placer compartir con mis compañeros de generación 2008-2021 de los que aprendí y me divertí. Les deseo éxito profesional y personal compañeros.

Un breve pero especial agradecimiento a Aurora por su acompañamiento, su guía, su paciencia por alentarme en momentos difíciles ¡lo logramos!

Citlalli Melissa Segura Salazar

DATOS BIOGRÁFICOS



Citlalli Melissa Segura Salazar nació en Texcoco Estado de México, el 12 de marzo de 1987. En el 2007 inició sus estudios de licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México FES-Z, institución donde tuvo su primer acercamiento sobre temas de identidad y pueblos originarios. En 2012 inició sus estudios de posgrado en la Maestría en Ciencias en Sociología Rural (MCSR), en el Departamento de Sociología Rural.

Es autora en los artículos científicos y capítulo de libro:

Segura, C; Soto, Y; Castillejos, W. Badillo, J. (2022). Mujeres indígenas: experiencias y sentidos en torno a la universidad. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. Próximo a publicarse en el número 25.

Segura, C., Soto, Y., & Castillejos, W. (2020). Mujeres indígenas: Relatos de experiencias en la universidad. En *Género y desigualdades en la globalización* (p. 153). Universidad Autónoma Chapingo.

Segura, C., & Chávez, M. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021–1045. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430002>

Además, ha participado como tutora y coordinadora del programa Peraj adopta un amig@ dirigido a niños y niñas en educación primaria. También en programas vacacionales infantil-juvenil del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) elaborando actividades lúdicas que promocionan el desarrollo de la ciencia para niños.

Resumen general

Trayectorias escolares de mujeres indígenas en la universidad y posgrado¹

En este trabajo se analizan las experiencias escolares y personales de mujeres indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Los estudiantes indígenas que logran acceder al nivel superior lo hacen en circunstancias de desventaja económica, académica, cultural, etc. La escolarización ha sido una vía para adquirir otro tipo de conocimientos, conocer otros contextos y está asociada a la idea de movilidad social y económica. De acuerdo con lo anterior, es de interés recuperar a través de historias de vida los significados asociados con la escolaridad, los motivos y las expectativas por los que las estudiantes deciden continuar con estudios de nivel superior. Se entrevistó a doce mujeres de diferentes carreras y posgrados que oferta la UACH, con la finalidad de analizar las dimensiones de escolaridad, género y etnia. Esta investigación representa un referente para comprender la permanencia de estas mujeres indígenas a pesar de los desafíos y adversidades en su tránsito escolar. Los resultados muestran una variedad de experiencias, de las cuales un aspecto común es la concepción de la educación superior “mejorar la condición de vida”. Las estudiantes indígenas en su tránsito por la universidad conocen nuevos horizontes y se ven transformados sus roles tradicionales de género. El estudio contribuye al debate sobre la interculturalización de las universidades convencionales y necesidad de la intervención por parte de la institución para integrar en los programas contenidos educativos culturalmente inclusivos.

Palabras clave: mujeres, indígenas, profesionalización, inclusión, desigualdad.

¹ Tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior
Departamento de Sociología Rural (DESOR) Universidad Autónoma Chapingo.
Autora: Citlalli Melissa Segura Salazar
Directora de tesis: Dra. Yschel Soto Espinoza

ABSTRACT

Educational trajectories of indigenous women in university and graduate school²

This paper analyzes the educational and personal experiences of indigenous women at the Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Indigenous students who manage to access higher education do so in circumstances of economic, academic, cultural, etc. disadvantage. Schooling has been a way to acquire other types of knowledge, learn about other contexts and is associated with the idea of social and economic mobility. In accordance with the above, it is of interest to recover through life histories the meanings associated with schooling, the motives and expectations for which the students decide to continue with higher education. Twelve women from different careers and graduate programs offered by the UACH were interviewed in order to analyze the dimensions of schooling, gender and ethnicity. This research represents a reference to understand the permanence of these indigenous women despite the challenges and adversities in their school transit. The results show a variety of experiences, of which a common aspect is the conception of higher education as "improving the condition of life". The indigenous students in their transit through the university know new horizons and see their traditional gender roles transformed. The study contributes to the debate on the interculturalization of conventional universities and the need for intervention by the institution to integrate culturally inclusive educational content into the programs.

Keywords: women, indigenous people, professionalization, inclusion, unequal

² Thesis of Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS)
Department of Rural Sociology (DESOR) Universidad Autónoma Chapingo.
Author: Citlalli Melissa Segura Salazar
Thesis director: Dr. Yschel Soto Espinoza

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas el campo de estudio sobre la profesionalización de los estudiantes indígenas y los procesos de construcción identitaria que emergen a partir de su trayecto universitario han tomado un nuevo impulso, y con ello acciones encaminadas al crecimiento de la matrícula de estudiantes indígenas en el nivel superior.

Algunos antecedentes se encuentran en trabajos que han discutido los resultados del programa de acción afirmativa PAEIIES (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior) financiado por la Fundación Ford y puesto en marcha con el apoyo de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (Didou & Remedi, 2006, 2009) uno de los resultados del programa fue la visibilización de la matrícula indígena en las diferentes universidades públicas de México.

Con el propósito de incrementar la participación de los pueblos indígenas en el sistema de educación superior, a principios del siglo XXI con el gobierno del entonces presidente Vicente Fox (2000-2006) aparecen las Universidades Interculturales (UI) cuya conducción se delegó a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). La apertura de universidades interculturales fue continua entre 2000 y 2012 (Alcántara, 2013; Olivera, 2017a).

De acuerdo con la CEPAL (2013) los principales motivos que impiden la incorporación de estudiantes indígenas al sistema educativo son la pobreza, el trabajo, la distancia entre las instituciones superiores y los lugares de residencia; la mala calidad de la educación primaria y secundaria; la maternidad y la migración son algunas causales que podrían explicar los menores porcentajes de participación de los estudiantes indígenas en la educación superior.

Planteamiento del problema

México es un país pluricultural con 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes integradas en 11 familias (CONAPO, 2015). Las principales lenguas, debido a la proporción de población hablante de éstas, son el Náhuatl, Maya y Tzeltal. En 2018 la población indígena de México ascendió a 12 millones de personas, equivalente a 9.6% de la población nacional. Históricamente la población indígena es uno de los grupos de población en desventaja para ejercer sus derechos sociales, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación (INEE-UNICEF, 2019).

La mayor inequidad y los menores niveles de escolaridad se presenta en ambas poblaciones (estudiantes no-indígenas y estudiantes indígenas) sobre todo en el nivel superior, es decir, uno de cada cinco estudiantes no-indígenas mayores a 24 años ha concluido al menos un año de estudios superiores (19%), mientras que solamente cuatro de cada cien indígenas lo ha hecho (4%) (Didou, 2018). El sistema educativo mexicano está lleno de complejos desafíos en materia de equidad e inclusión. El adecuado tratamiento de los mismos sigue siendo una tarea pendiente en un país marcado por profundos contrastes, exclusiones y desigualdades (SEP, 2018).

De acuerdo con el INMUJERES (2006) en las comunidades indígenas, la distinción por sexo y condición de habla incorporan diferencias educativas que acentúan las condiciones desfavorables para las mujeres. En el caso de México existen pocos estudios que abordan particularmente el acceso de las mujeres indígenas a la escuela, son menos aún los estudios que han abordado su acceso a la educación superior (Rea, 2013).

La desigualdad, exclusión y discriminación son condiciones asociadas al trayecto académico y personal de mujeres indígenas, quienes tienen que sortear varios obstáculos para permanecer en la escuela. Además tienen que enfrentar la minimización de sus esfuerzos por parte de sus familias y comunidades de origen generando todavía más complicado para ellas.

Esta investigación analiza la trayectoria académica y personal de mujeres indígenas que estudian en la UACH, estas jóvenes provienen de estratos económicos muy bajos, en algunos casos son la primera generación de mujeres que cursan una carrera universitaria. Las jóvenes indígenas que cursan una carrera profesional son un segmento social casi nulo, pero de gran relevancia social. Es un tema que permanece en gran medida invisibilizado y se le conoce muy poco.

Por lo anterior, es de interés seguir las historias escolares y personales de las estudiantes indígenas registradas en la Universidad Autónoma Chapingo durante el periodo 2018-2021. Para lograrlo se pretende dar seguimiento a su trayectoria educativa y personal en diferentes niveles educativos (universitario y posgrado).

Existe una multiplicidad de experiencias estudiantiles que se dan en el contexto universitario. Cada historia y narración está influida por la familia, el grupo étnico, las metas personales y las experiencias. Es así como se parte de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué sentido adquiere la escolaridad para las mujeres indígenas?
- ¿Cuáles eran sus opciones de carrera e instituciones de educación superior?
- ¿Qué obstáculos y desafíos académicos han enfrentado en su tránsito por la universidad?
- ¿Qué dificultades aparecen si se vinculan otras dimensiones de pertenencia como el género y la etnia?
- ¿Qué dificultades enfrentaron antes y durante el transcurso de su carrera?
- ¿Cuáles fueron los motivos que las condujeron a estudiar una carrera en la UACH?
- ¿Cómo fue su ingreso a la universidad?
- ¿Cuáles son sus expectativas personales y profesionales?

Objetivos

Al reconstruir su trayectoria académica y personal de las mujeres indígenas adscritas a la Universidad Autónoma Chapingo, se pretende analizar las

condiciones en que van construyendo sus experiencias y los efectos que tiene sobre otras dimensiones como la etnia y el género.

Objetivos específicos

- Identificar las acciones, los actores, las áreas temáticas y los aportes al campo de investigación involucrados en la producción científica sobre estudiantes indígenas y educación superior.
- Analizar el significado que adquiere la escolaridad para las mujeres indígenas a partir de su tránsito por la Universidad Autónoma Chapingo.
- Analizar los motivos de ingreso a la universidad, desafíos y expectativas de las estudiantes indígenas.
- Identificar las competencias lingüísticas en lengua materna y español antes y durante su tránsito universitario.
- Analizar la pertenencia a otras dimensiones como la etnia, género y su relación con el tránsito universitario de las estudiantes.

Metodología

Dado que la investigación tiene el propósito de analizar las trayectorias académicas y personales de mujeres indígenas inscritas a la Universidad Autónoma Chapingo e indagar en los significados que adquiere la escolaridad y el impacto que tienen la condición de etnia y género en su tránsito académico, el objeto de estudio está centrado en la experiencia de incorporación a la vida universitaria. Lo cual implica el análisis de varias categorías que componen a la experiencia estudiantil como el significado que adquiere la escolaridad; opciones de carrera e institución; obstáculos, estudios previos, motivos para estudiar en la UACH, competencias lingüísticas (español y lengua materna); expectativas personales y profesionales; aspectos relacionados con el género, la etnia y la escolaridad.

De acuerdo con Dubet (2005) la experiencia estudiantil universitaria se construye sobre tres registros esenciales. El primero se refiere al grado de integración del actor

en el marco escolar; el segundo registro es el proyecto del estudiante en cuanto percepción de la utilidad social de los estudios; el último es la vocación, es decir el nivel de interés intelectual y personal que se atribuye a los estudios.

Incorporarse a una institución universitaria no solo tiene que ver con la integración institucional y tampoco supone un desempeño homogéneo en todos los estudiantes. Existen múltiples estudiantes con condiciones personales, familiares, académicas e intereses distintos que participan en contextos institucionales y sociales diversos (Guzmán, 2017). Pertenecer a una institución de educación superior no solo tiene que ver con una adscripción administrativa involucra además como los alumnos construyen sus experiencias y les dan un sentido, en este caso a su formación universitaria.

Para realizar el análisis de las experiencias académicas y personales se utilizó un enfoque cualitativo, bajo el marco interpretativo fenomenológico. Desde el paradigma fenomenológico, las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona (Alvarez, 2003).

Las técnicas de recopilación de la información que se emplearon fueron entrevistas en profundidad e historias de vida, para llevar a cabo la entrevista se diseñó un guión, el cual integró siete categorías de análisis, cada área temática contiene otros subtemas (códigos). A continuación, aparece un esquema de las categorías y códigos que integran el análisis de la experiencia estudiantil universitaria de las estudiantes indígenas.

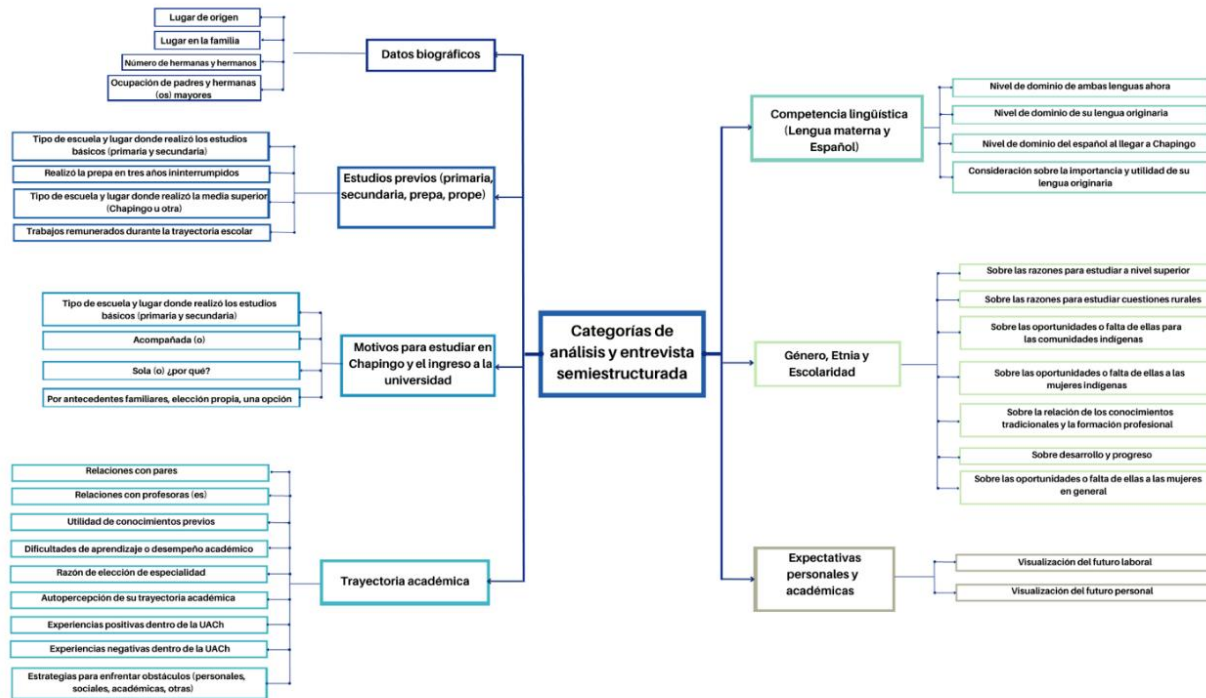


Figura 1. Áreas temáticas analizadas en las narraciones y relatos de vida utilizadas como guión para llevar a cabo las entrevistas en profundidad.

Para llevar a cabo el análisis cualitativo se realizó un proceso hermenéutico que implicó tres niveles de análisis. El primer nivel consistió en la transcripción completa de cada entrevista. El segundo nivel consistió en identificar las categorías y códigos relevantes (Figura 1). El tercer nivel corresponde a la interpretación-explicación de los códigos y categorías. El siguiente esquema representa el proceso hermenéutico y los niveles de análisis empleados.

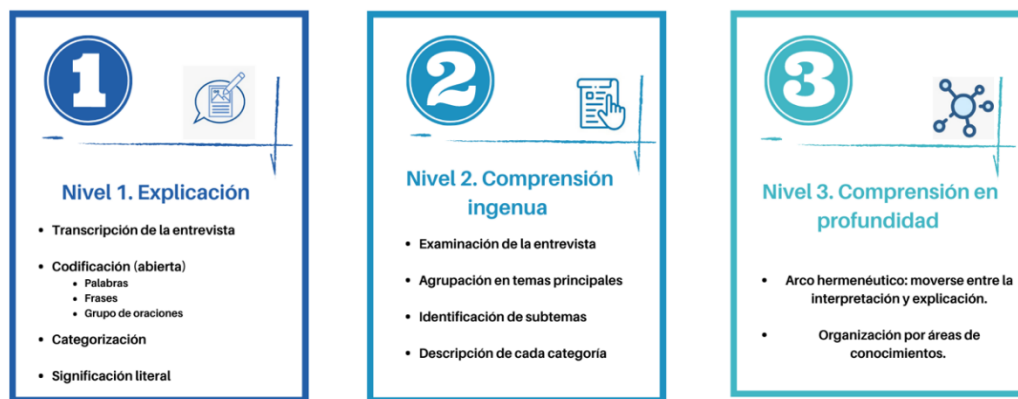


Figura 2. Proceso hermenéutico y niveles de análisis

Se llevaron a cabo dos tipos de estrategias, las fenomenológicas y de análisis. En las estrategias fenomenológicas de acuerdo con Escalante, (2011) el investigador hace una identificación sistemática de las interpretaciones de los participantes y sus constructos, los cuales pueden examinarse a partir de las comprensiones e interpretaciones del investigador. En las estrategias de análisis se utilizó el software Atlas.ti 8 con la finalidad de agilizar el proceso de indagación temática. A continuación, aparecen de forma esquemática las estrategias empleadas en el análisis cualitativo.

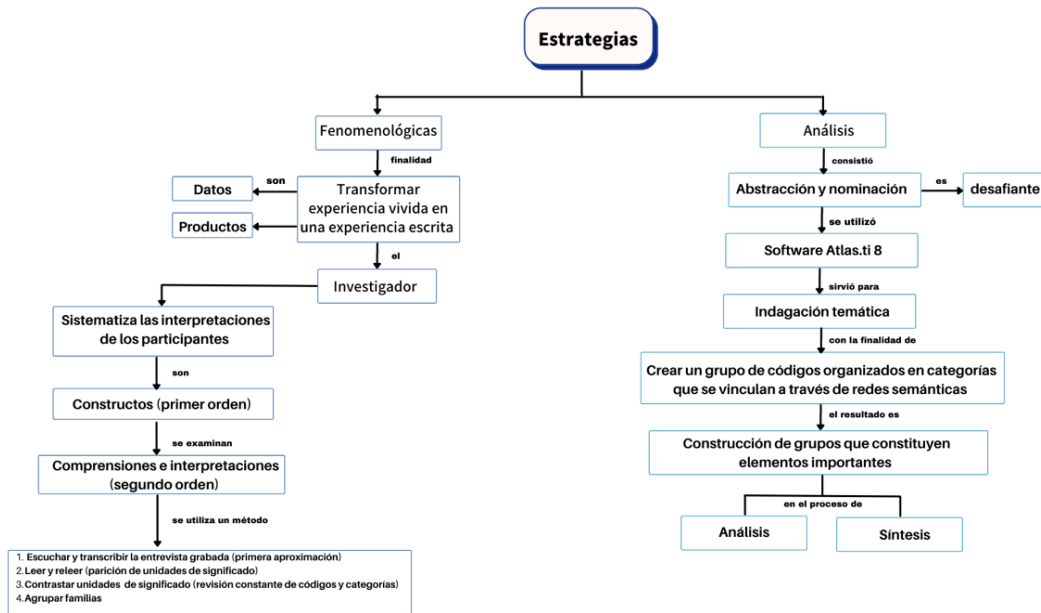


Figura 3. Estrategias fenomenológicas y de análisis

Estructura de la tesis

El presente trabajo integra cuatro capítulos. El capítulo 1. *“Una aproximación hacia el campo de estudio sobre la profesionalización de jóvenes indígenas”* comprende una síntesis del estado de conocimiento sobre la formación universitaria indígena se analizaron las siguientes categorías: actores y acciones involucradas en la producción científica, enfoques teórico-metodológicos, áreas temáticas, y desafíos del campo de investigación. El ejercicio de categorización se realizó con el programa ATLAS.ti. 8. Finalmente se reflexiona sobre el desarrollo de múltiples líneas de investigación, su contenido y sus aportaciones.

El capítulo 2. *“Mujeres indígenas: relatos de experiencias en la universidad”* está dedicado a analizar el significado que adquiere la escolaridad, las opciones de carrera e institución, los obstáculos académicos y aspectos relacionados con la

etnia, el género y la escolaridad de nueve mujeres inscritas a distintas licenciaturas que ofrece la UACH. El trabajo es de corte cualitativo con un marco interpretativo fenomenológico y aborda las experiencias de vida y experiencias académicas de las estudiantes registradas durante el periodo 2018-2021. Aquí se exponen una gama de dificultades que tienen que ver con tres dimensiones el género, la clase y el sexismo en la universidad.

El capítulo 3. *“Mujeres indígenas: experiencias y sentidos en torno a la universidad”* es la segunda parte del primer trabajo donde se analizan otras categorías como los estudios previos y trabajo remunerado, los motivos por los que decidieron estudiar en Chapingo, la importancia de su lengua materna y sus expectativas académicas y personales. A partir de la información presente se muestra que existen múltiples expectativas y sentidos en torno a la universidad. Con respecto a las expectativas destacan en las narraciones de las jóvenes un deseo por contribuir y aportar conocimientos a sus comunidades de origen. En cuanto a los sentidos que adquiere la escolaridad resalta el deseo de ampliar su formación académica y la motivación para regresar a su lugar de origen, con la finalidad de beneficiar a sus familias. Un caso particular es el de Pety (7:1) que enfrentó dos roles al cursar la universidad: ser madre y ser estudiante, en su caso los estudios significaron una reivindicación personal y una oportunidad para cambiar su rumbo de vida.

En el capítulo 4. *“Mujeres indígenas en el posgrado: diversas miradas sobre la profesionalización”* se analizaron historias de vida de tres mujeres indígenas adscritas a tres posgrados diferentes de la UACH. Se utilizó la técnica bola de nieve para entrevistar a las participantes debido a las restricciones sanitarias por la pandemia de COVID-19. El encuentro con las estudiantes fue a través de videollamadas por Zoom y WhatsApp. Se muestra cómo las estudiantes se enfrentan a múltiples barreras para continuar su profesionalización. Asimismo, se presentan algunos aspectos relacionados con la discriminación por razón de género y etnia a lo largo de su trayecto educativo. En las narraciones de las estudiantes se muestra un interés por participar y aportar a sus comunidades de origen.

A continuación, aparece un esquema con la estructura que conforma la tesis, las categorías y códigos que se analizaron en cada capítulo.

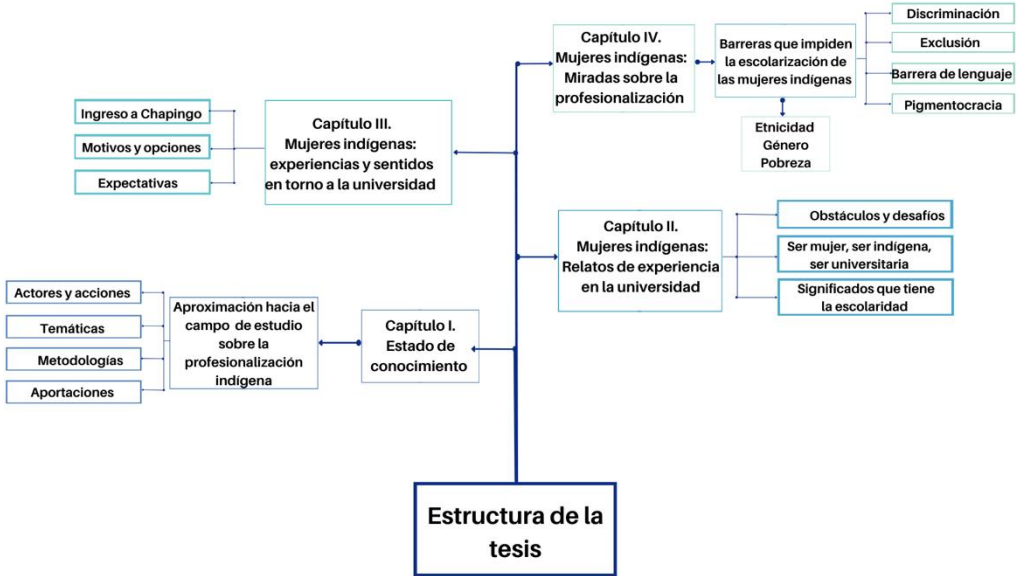


Figura 4. Estructura capitular de la tesis.

Referencias

- Alcántara, S. (2013). Educación Superior e inclusión social en Mexico: algunas experiencias recientes. *Universidades*, 57, 17–28.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246004%0ACómo>
- Alvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- CEPAL. (2013). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*.
<https://redataam.org/redbin/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=SISPI>
- CONAPO. (2015). *Infografía Población Indígena*.
<https://www.gob.mx/conapo/documentos/infografia-de-la-poblacion-indigena-2015>
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de La Educación Superior*, 47(187), 93–109.
- Didou, S., & Remedi, E. (2006). Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México. In *ANUIES*.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a3.pdf>
- Didou, S., & Remedi, E. (2009). Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. In *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*.
<https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.008>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-ERevista de Investigación Educativa* 1, 1–78. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 71–87.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- INEE-UNICEF. (2019). *Panorama educativo estatal de la población indígena*.
[https://www.unicef.org/mexico/media/4046/file/Panorama educativo estatal de la población indígena 2018.pdf](https://www.unicef.org/mexico/media/4046/file/Panorama%20educativo%20estatal%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%202018.pdf)
- INMUJERES. (2006). *Las mujeres indígenas de México: su contexto socioeconómico, demográfico y de salud* (S. INMUJERES, CONAPO, CDI (ed.); Primera). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Olivera, I. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *Anthropologica*, 35(39), 75–98.
<https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.004>
- Rea, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en

Antropología Social.

SEP. (2018). *Modelo Educativo. Equidad e inclusión.*

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.*

CAPÍTULO 1. UNA APROXIMACIÓN HACIA EL CAMPO DE ESTUDIO SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DE JÓVENES INDÍGENAS

Resumen

El trabajo presenta una revisión documental sobre el estado de conocimiento acerca de la investigación sobre la experiencia estudiantil indígena en la educación superior. Se realizó un análisis bibliográfico de textos electrónicos que abordan la temática sobre estudiantes indígenas y educación superior. El análisis categorial se realizó con el software Atlas.ti 8. Se analizaron los actores y las acciones involucradas en la producción científica, las metodologías, las áreas temáticas y los aportes del campo de investigación. Los resultados del análisis visibilizan diversos enfoques teórico-metodológicos empleados para explicar: las dificultades que enfrentan en su trayectoria escolar, los significados que atribuyen a la educación superior y las expectativas respecto a su formación profesional.

Palabras clave: profesionalización, experiencia escolar, estudiantes indígenas, inclusión, interculturalidad

Abstract

The paper presents a review of the state of knowledge about research on the indigenous student experience in higher education. An academic bibliographic analysis of electronic texts that address the topic of indigenous students and higher education was carried out. The actors and actions involved in scientific production, methodologies, thematic areas, and finally the contributions and challenges of the research field were analyzed. Finally, we reflect on the development of multiple lines of research, their content and contributions.

Key words: professionalization, school experience, indigenous students, inclusion, interculturality.

1.1 Introducción

El trabajo representa un aporte al campo de investigación sobre la profesionalización de estudiantes indígenas. En los últimos veinte años se han incrementado los estudios relacionados con la educación superior y la población indígena. De acuerdo con Bermúdez (2017) la reconfiguración de la producción académica en este tema está asociado a dos iniciativas: la creación de las Universidades Interculturales (UI) en 2003 y la puesta en marcha del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEEIES)

En un análisis bibliométrico sobre la producción científica en el área de multiculturalismo y educación durante el periodo 2002-2011 aparecen diferentes temáticas una de estas áreas relevantes fue el análisis sobre universitarios y profesionistas indígenas (Bertely et al., 2013).

Este trabajo se construyó a partir de la revisión documental y el análisis de trabajos e investigaciones realizadas en México sobre pueblos originarios y educación superior. Las investigaciones y trabajos analizados se realizaron desde diferentes enfoques teórico-metodológicos por ejemplo los etnográficos, fenomenológicos, autobiográficos y narrativos. También se identificaron una gama de temáticas: significados adjudicados a los estudios universitarios, obstáculos para ingresar a la universidad, los programas y acciones para favorecer la entrada de estudiantes indígenas a la universidad y las expectativas que asocian con la profesionalización.

El artículo consta de tres apartados. El primero hace referencia a los aportes en el campo de producción académica de los pueblos originarios y afrodescendientes y la educación superior en América Latina. En el caso de México aparecen algunos actores involucrados en el desarrollo del campo de investigación sobre la profesionalización indígena y algunas estrategias para favorecer el acceso de estudiantes indígenas a la universidad. En el segundo apartado se exponen distintas temáticas y líneas de investigación que se identificaron a partir del análisis documental; por último, se analizan las aproximaciones y desafíos entorno al desarrollo del campo de investigación.

1.2 Metodología

El análisis consistió en una lectura colectiva y sistemática de diferentes documentos electrónicos que incluyeron artículos científicos en revistas con y sin arbitraje, libros, capítulos de libros, informes y documentos institucionales, ponencias y tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

El procedimiento para elaborar el estado de conocimiento partió de la búsqueda de artículos científicos en fuentes electrónicas. Los criterios utilizados para realizar la primera codificación consistieron en la identificación de los actores inmersos en la producción académica, qué objetivos persiguen cuáles son los marcos teórico-metodológicos que las sustentan, cuáles son las técnicas de recopilación de la información y la identificación de los aportes y las limitaciones de las investigaciones.

Después de la primera codificación, se construyeron categorías que favorecieran la clasificación de los artículos para analizarlos a profundidad. Al respecto Escalante (2011) señala que el investigador identifica unidades (códigos) que se refieren a sujetos u objetos y que estarían presentes en los enunciados del corpus textual. Luego de un ejercicio minucioso y de comparación de las investigaciones se definieron las siguientes categorías: 1. Actores involucrados en la producción académica sobre estudiantes indígenas en el nivel superior 2. Estudiantes indígenas en el nivel superior: diversas temáticas 3. Orientaciones teórico-metodológicas 4. Aportes y desafíos al campo de investigación sobre pueblos indígenas y educación superior. El ejercicio de categorización se realizó con el programa ATLAS.ti. 8.

1.3 Resultados y discusión

1.3.1 Actores y acciones asociados con la producción académica sobre el tema de estudiantes indígenas en el nivel superior

En América Latina aparecen como referentes los esfuerzos logrados por el Proyecto de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Este proyecto ha dado lugar numerosas publicaciones donde se concentran los aciertos, dificultades y desafíos de la educación superior y pueblos originarios en la región (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2012, 2015a, 2017, 2019).

En 2021 en el canal de YouTube del Laboratorio Erradicación del Racismo en la Educación Superior (LERES) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se organizó en colaboración con la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y la Cátedra Unesco, Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina un Conversatorio con la finalidad de cuestionar y reflexionar sobre las prácticas de discriminación y racismos presentes en la vida cotidiana de las universidades. En sus sesiones virtuales aparecen los testimonios de varios estudiantes indígenas donde tuvieron la oportunidad de expresar sus experiencias en la universidad (UPN) señalando las diferentes problemáticas que enfrentan.

En México, el campo de lo que se conoce como profesionalización indígena tiene una historia propia en la que se confrontan los discursos del indigenismo de Estado, la participación de los académicos comprometidos y de los mismos profesionales y académicos indígenas (Navia et al., 2019). Durante el periodo 2002-2012, las investigaciones dieron cuenta de la heterogeneidad y de nuevas maneras de ser estudiantes: la entrada cada vez más frecuente de indígenas a la universidad (Guzmán & Saucedo, 2015). De acuerdo con Bermúdez (2017) el ingreso de estudiantes indígenas en el nivel superior no es un proceso reciente, a partir del 2000 se experimenta una recomposición en los estudios relacionados con la profesionalización indígena.

Las causas que han propiciado la profesionalización indígena son de diferente índole (Molina, 2014) identifica tres momentos relevantes:

1. La primera tiene que ver con la expansión del sistema mexicano y la masificación relativa de la matrícula de educación superior.
2. La segunda causa radica en las ventajas obtenidas por los pueblos indígenas después de largos años de lucha. Después del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, el gobierno mexicano y las autoridades sectoriales o regionales comenzaron a promulgar decretos, normas y reglamentos en pro de este sector de la población.
3. La tercera razón, es la puesta en marcha en las últimas dos décadas de programas compensatorios o de acción afirmativa implementados por autoridades del sector educación.

Como parte de los programas y acciones afirmativas aparecen tres iniciativas en el campo de estudio sobre la profesionalización indígena: a) El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEEIES) financiado por la Fundación Ford y puesto en operación en diferentes universidades públicas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) b) La creación de Universidades Interculturales c) El otorgamiento de becas a la población indígena.

El PAEEIES fue una iniciativa de base étnica implementada en México y operó durante el periodo 2002-2012 Algunos trabajos documentaron su diseño e implementación hasta la evaluación del programa (Didou & Remedi, 2006, 2009; Romo, 2005; Velasco, 2012)

La apertura de las universidades interculturales (UI) iniciativa que apareció entre los años 2000 y 2012. Al respecto algunas investigaciones revisan aspectos críticos del modelo educativo de las universidades (Alcántara, 2013; Dietz & Mateos, 2019; Olivera, 2017a).

Con respecto al otorgamiento de becas a estudiantes indígenas en el nivel superior y posgrado, (Didou, 2013) analiza las características de programas y acciones para

favorecer a la población indígena en América Latina. En otro trabajo Didou (2018) categoriza los programas y acciones de base étnica en educación superior en México.

También aparecen documentados trabajos sobre los resultados, las experiencias y especificidades del Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) financiado por la Fundación Ford y operado por el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social). El programa proporciona becas completas a mujeres y hombres indígenas para cursar estudios de maestría y doctorado en universidades de cualquier parte del mundo. (Navarrete, 2011). En un análisis sobre los resultados del programa en el periodo comprendido de 2001-2016, es decir, a lo largo de nueve generaciones se registraron 87 mujeres, 72 realizaron estudios de maestría y 15 realizaron estudios de doctorado (Navarrete & Gallart, 2018b).

Con respecto a la documentación de experiencias de mujeres indígenas en el posgrado, la literatura aun es escasa. Hay un trabajo de tesis de maestría que analiza el papel de la educación en el nivel de posgrado y cómo coadyuva a la construcción de la autonomía de las mujeres, concluye que la autonomía para las mujeres de los pueblos originarios significa: contar con la capacidad y con condiciones concretas para tomar libremente las decisiones que afectan sus vidas, y una de ellas es la de salir de sus casas e ir a la universidad (Valle, 2018).

1.3.2 Los estudiantes indígenas en el nivel superior: diversas temáticas

Algunas investigaciones coinciden en las dificultades para acceder a cifras fidedignas sobre cuántos estudiantes indígenas están registrados en el nivel superior (Carnoy et al., 2002; Schmelkes, 2003; Didou, 2018). En estos estudios también se identifican algunos obstáculos y desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas para acceder a la universidad. Estudios pioneros como Carnoy et al. (2002) y Gallart y Henríquez (2006) identifican diferentes tipos de barreras:

geográficas, culturales, económicas, educativas y factores discriminatorios, que impiden el acceso de estudiantes indígenas al nivel superior.

En la revisión documental se encuentran diversos motivos para el análisis de la profesionalización de jóvenes indígenas. Algunos coinciden en la escasez de conocimiento sobre, quiénes son los estudiantes, sus motivaciones, expectativas, su trayectoria educativa y los efectos que emergen en su tránsito por la universidad (Didou, 2014; Maillard et al., 2008; Santana, 2017). En otras investigaciones el interés se centra en indagar como la profesionalización impacta en la identidad étnica de los estudiantes indígenas (Czarny, 2010, 2012b; Durin & Tello, 2011).

En los documentos analizados aparecen una gran variedad de temáticas relacionadas con la experiencia escolar y personal de estudiantes indígenas en la universidad (Czarny, 2010; Guzmán, 2017; Guzmán & Saucedo, 2015; Serrato, 2009) en los documentos se identifican múltiples sentidos y significados que giran en torno a los estudios universitarios para jóvenes indígenas y no indígenas. En estudios recientes aparece un interés por comprender desde la perspectiva del sujeto la experiencia vivida en la universidad (Londoño, 2017).

Otros trabajos se han ocupado de documentar las experiencias de estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo, donde se incluyen las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes al ingresar a la institución, las formas en qué resuelven los desafíos y los significados y sentidos asociados a la educación superior (Didou & Remedi, 2006; Pérez, 2019; Segura & Chávez, 2016). A esta línea de análisis se agregan otros estudios que documentan específicamente las experiencias personales y académicas de mujeres indígenas en la UACH (Segura et al., 2020). En un estudio reciente se identifican algunos factores que orientan las elecciones de carrera de las mujeres indígenas en la UACH (Chávez, 2020).

Otra línea de investigaciones se ocupan de analizar las experiencias de mujeres universitarias indígenas, donde se discuten algunos obstáculos para ingresar y permanecer en la universidad, las prácticas sexistas que vivencian las estudiantes en diferentes ámbitos de su vida: familiar, escolar y comunal (Bermúdez, 2013).

Otras investigaciones abordan la condición de género en las dinámicas escolares de estudiantes indígenas universitarias (Bermúdez, 2013; Perez, 2019).

En otra línea de estudios se retoman las expectativas de los estudiantes indígenas con respecto a su formación profesional (Czarny et al., 2018; Londoño, 2017; Menzoza, 2018). En un estudio reciente el interés sobre las expectativas se centra en diferentes niveles: académicos, profesionales y socioculturales (Navia et al., 2019). En otro estudio se incorporan las expectativas que tienen las comunidades de origen hacia sus miembros que deciden salir para continuar con sus estudios (Santana, 2017).

Otra línea de estudios apunta hacia la valoración que tienen los estudios de nivel superior y su vinculación con sus comunidades de origen (Navia et al., 2019; Olivera, 2017b). En ese mismo sentido se suman otras investigaciones que refieren procesos transformacionales, tanto en proyectos individuales como colectivos (Czarny, 2012a; Rea, 2013; Santana, 2017). Los resultados de los trabajos aparte de señalar las tensiones que emergen al integrarse a la vida universitaria destacan el anhelo por contribuir y apoyar a sus comunidades de origen, con la finalidad de revertir injusticias y discriminación

En la siguiente figura se muestra una agrupación de códigos en la familia *metodología cualitativa*. Se observa una relación entre las áreas temáticas destacadas en las investigaciones analizadas (cajas sin color) y las técnicas de recopilación de información (cajas en rosa). Otra relación encontrada esta entre las áreas temáticas y los diferentes enfoques teóricos empleados (caja en verde).

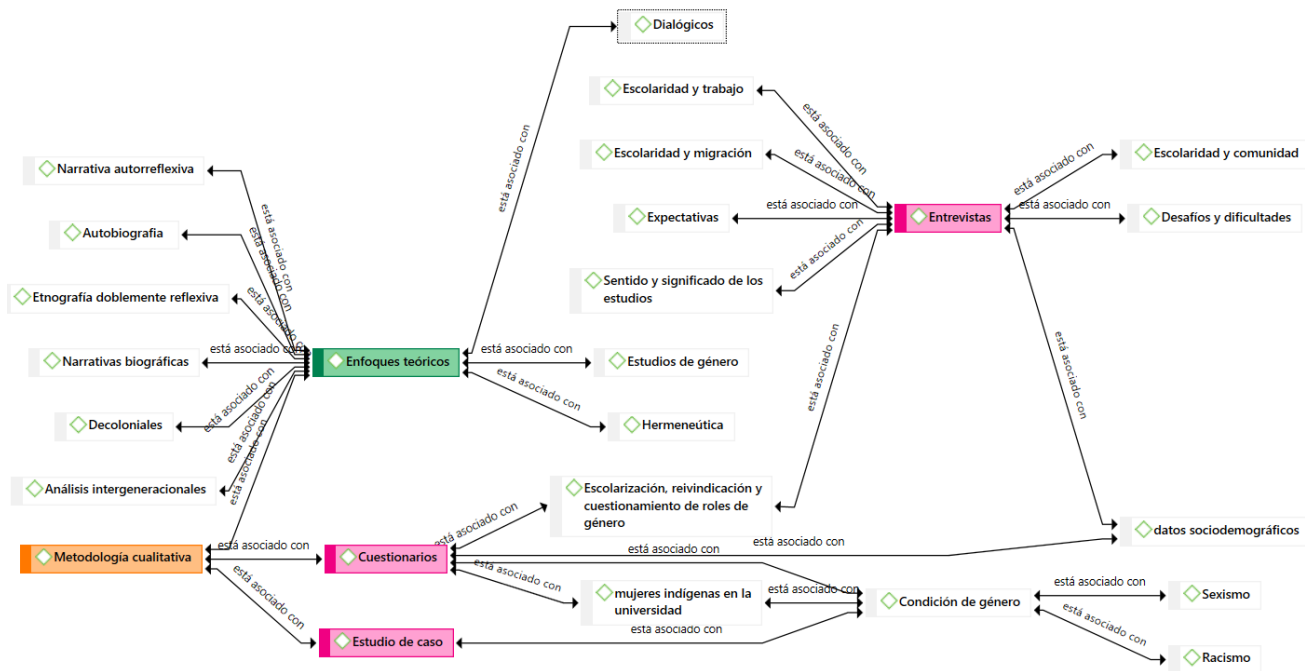


Figura 5. Red semántica con las áreas temáticas representativas en el análisis documental.

Nota. Categorías generales agrupadas en códigos interrelacionados. Las cajas sin color representan los códigos y las cajas de color representan las familias de códigos.

1.3.3 Las orientaciones teórico-metodológicas

En cuanto a las posturas teórico-metodológicas que emplean los trabajos sobre el campo de estudio de la profesionalización indígena se encuentran involucradas diversas disciplinas como: la sociología, la antropología y la pedagogía, que contribuyen al análisis de las trayectorias y experiencias de estudiantes indígenas en el nivel universitario.

En el área de la sociología de la educación se encuentra la noción de experiencia estudiantil de Dubet (2005) quien señala que esta se construye sobre tres registros esenciales: el primero es el grado de integración del actor en el marco escolar; el segundo la percepción de la utilidad social de los estudios y el último el nivel de interés intelectual y personal que se atribuye a los estudios.

En el campo antropológico aparecen estudios como los de Dietz & Mateos (2010) quienes proponen una etnografía doblemente reflexiva, una nueva opción metodológica alternativa a la visión clásica de la etnografía antropológica.

En la cuestión pedagógica, los textos más recientes incorporan marcos teóricos propios, en esta categoría se encuentran los estudios dialógicos y los narrativos autobiográficos, donde aparecen relatos que brindan un acercamiento a la comprensión desde dentro, desde el sujeto mismo que reflexiona, sobre las relaciones de racismo, discriminación e inequidad durante su trayectoria escolar hasta llegar a la universidad (Czarny, 2012b).

En lo que se refiere a la metodología, la mayoría de las investigaciones recurren a la metodología cualitativa, en algunos textos se utilizó una metodología mixta, en algunos casos las investigaciones se sustentan con bases de datos gubernamentales. En cuanto a las herramientas metodológicas destacan el uso de entrevistas en profundidad la principal técnica de recopilación de la información en la mayoría de las investigaciones, también aparecen las entrevistas estructuradas y semiestructuradas; individuales y grupales, estudios de caso, talleres, grupos focales, cuestionarios, encuestas, textos autorreflexivos y la observación.

Los textos más recientes están optando por relatos y narraciones “desde dentro”, desde el sujeto mismo que reflexiona, sobre las relaciones de racismo, discriminación e inequidad durante su trayectoria escolar hasta llegar a la universidad (Czarny, 2012b). Hay un trabajo de tesis donde se recupera la autobiografía de estudiantes indígenas que finalizaron una carrera y además la autora agrega su propia historia, recuperando su experiencia escolar en los diferentes niveles educativos (Gracida, 2012). En otros trabajos se analiza cómo en el proceso de interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas y cómo éstas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica (Dietz & Mateos, 2010; Selene et al., 2016).

1.3.4 Aportes y desafíos al campo de investigación sobre pueblos indígenas y educación superior

Aunque en los últimos años se han implementado acciones y programas para favorecer la profesionalización de los estudiantes indígenas, los esfuerzos son aún insuficientes. Además, el campo de estudio sobre las experiencias y vivencias que enfrentan los estudiantes indígenas en la universidad requiere de investigaciones que den cuenta de la visión del resto de la población estudiantil (los que no se auto adscriben como indígenas). La participación de la comunidad universitaria: académicos, administrativos y estudiantes son fundamentales para construir la universidad convencional democratizadora e intercultural (Czarny, 2012b)

Por otra parte, es necesario seguir documentando las trayectorias personales y académicas de los egresados indígenas, las interacciones que guardan con sus comunidades de origen, los lugares dónde se emplean. Falta que se integre el estudio de dimensiones como la formación de nuevos intelectuales (Zapata, 2008) y la autodefinición de sus roles y de sus responsabilidades, no sólo en términos culturales sino políticos.

Otra de las áreas que queda pendiente de profundizar es la concerniente a las expectativas que tienen al concluir sus estudios. Los imaginarios que giran en torno a la continuidad de estudios de posgrado y su inserción en el mercado laboral. Uno de los intereses y motivaciones es contribuir con sus comunidades de origen en temas relacionados con la revitalización de su lengua materna, salud, educación, mantenimiento de áreas naturales protegidas etc.

En ese sentido documentar cómo es la interacción con sus comunidades de origen. Por ahora, los pocos estudios realizados evidencian una diferenciación de sus nichos de empleo, en donde capitalizan o no su pertenencia indígena, pero no arrojan luz sobre sus roles, en tanto agentes en disputa (Didou, 2018)

1.5 Conclusiones

El campo de investigación sobre la profesionalización indígena aún está en proceso de consolidación. Los avances de las diversas temáticas en este terreno requieren de un trabajo conjunto por la comunidad científica y de espacios donde se puedan compartir hallazgos que favorezcan el diálogo y la discusión.

Este texto representa un aporte al conocimiento sobre de las vivencias y experiencias de estudiantes indígenas en el nivel superior, donde se visibilizan diversos enfoques teórico-metodológicos empleados para explicar: las dificultades que enfrentan en su trayectoria escolar, los significados que atribuyen a la educación superior y las expectativas respecto a su formación profesional.

A partir de la revisión expuesta quedan abiertos varios cuestionamientos y aspectos para profundizar. Resultaría importante analizar las trayectorias de los egresados para conocer sus proyectos individuales y colectivos. Del mismo modo resulta importante indagar en las particularidades de los estudiantes indígenas, las diferencias económicas, geográficas, la pertenencia a determinado grupo étnico, el género, el sentido que le dan a los estudios, edad, condición familiar, la condición juvenil, la experiencia escolar previa, la carrera que cursan, los contextos universitarios, todas estas especificidades se encuentran articuladas y tienen un impacto en su experiencia universitaria.

Finalmente queda pendiente el modo en que la comunidad estudiantil, académica y administrativa de las instituciones de educación superior están involucradas en el abatimiento del racismo y estereotipos en las universidades. Es precisa una revisión y limpieza de los planes de estudio, que depure toda fuente de racismo y el cuidado que merece la formación docente en temas con el mismo propósito (Baronnet, 2018a).

1.6 Referencias

- Alcántara, S. (2013). Educación Superior e inclusión social en Mexico: algunas experiencias recientes. *Universidades*, 57, 17–28.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246004%0ACómo>
- Baronnet, B. (2018b). In conclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo. In *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 245–267). Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Racismo,.
- Bautista, J. (2008). El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas. *Aquí Estamos Revista de Ex Becarios Indígenas Del IFP-México*, 9, 11–27. <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista9.pdf>
- Bermúdez, F. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista Del Centro de Estudios Interdisciplinario Sobre Mujeres*, XXI(22), 65–74.
https://www.researchgate.net/publication/335377413_Como_ingenieras_cuidamos_mejor_las_plantas_La_situacion_de_genero_de_mujeres_universitarias_indigenas_en_la_Sierra_mam_de_Chiapas
- Bermúdez, F. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116–145.
- Bermúdez, F., & Pérez, M. (2013). Sexismo y discriminación igual a exclusión. La situación de género de mujeres universitarias indígenas en la sierra de Chiapas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y Reflexiones Para La Mejora Educativa*, 1–8.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/seccion4.htm>
- Bermúdez, F., & Ramírez, D. (2019). Los rostros de la desigualdad educativa. Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior. In *La despolitización de las desigualdades racismo y sexismo en la educación superior ocultamiento*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Itaca.
- Bertely, M., Dietz, G., & Diaz, M. G. (2013). Multiculturalismo y Educación 2002 - 2011. In *Multiculturalismo y educación 2002 - 2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educación.pdf>
- Canul, M., Fernández, Y., Cruz, M., & Ucan, W. (2008). El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas. El caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo. *TRACE*, 53, 36–48. <https://doi.org/10.22134/trace.53.2008.329>
- Carlos, G. (2016). Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no

- indígenas e indígenas en México. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 51, 18–31.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., & Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(003), 9–43.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573041&orden=166456&info=link>
- Casillas, M. A., Badillo, J., & Ortiz, V. (2012). Diversidad cultural en la universidad Los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, necesidad de visibilización y reconocimiento. In *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. (pp. 89–103).
<https://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/educacion-superior-indigenas-america-latina.pdf>
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de La Educacion Superior*, 37(4), 31–51.
- Chávez, M. (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 31.
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *Revista_ISEES*, 7, 39–59. dialnet.unirioja.es
- Czarny, G. (2012a). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles Educativos*, 34(138), 48–57.
- Czarny, G. (2012b). Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior. In *Universidad Pedagógica Nacional* (Issue). polvo de gis. [http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Jovenes indígenas en la upn Ajusco.pdf](http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Jovenes%20indigenas%20en%20la%20upn%20Ajusco.pdf)
- Czarny, G., Navia, C., & Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 47(188), 87–108. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.509>
- Didou, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina : constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, IV(11), 83–99.
- Didou, S. (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(3), 17–49. <https://doi.org/10.31644/ed.3.2014.a01>
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de La Educación Superior*, 47(187), 93–109.

- Didou, S., & Remedi, E. (2006). Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México. In *ANUIES*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a3.pdf>
- Didou, S., & Remedi, E. (2009). Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. In *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.008>
- Dietz, G., & Mateos, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 17(48), 107–131. <http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Articulo-Cuicuilco.pdf>
- Dietz, G., & Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, XXV(49), 163–190.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-ERevista de Investigacion Educativa* 1, 1–78. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Durin, S., & Tello, D. (2011). Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey. In *Procesos comunicativos en la migración: de la escuela a la feria popular* (pp. 59–84).
- Escalante, E. (2011). Metodología y Métodos. In *Aproximación al análisis de datos cualitativos* (pp. 111–139). Universidad del Aconcagua.
- Gallart, A., & Navarrete, D. (2017). Programas de apoyos a mujeres indígenas : panorama analítico y lecciones aprendidas. *Taller Diagnóstico, Retos y Oportunidades Para La Inserción de Mujeres Indígenas Exbecarias En Proyectos Para El Desarrollo Comunitario*, 1–11. https://idegeo.centrogeo.org.mx/uploaded/documents/Panel_1_Programas_de_apoyos_a_mujeres_indigenas_-_Gallart-Navarrete.pdf
- Gallart, M., & Henríquez, C. (2006). Indigenas y Educacion Superior: algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27–37.
- Gracida, G. (2012). “Nuestras historias”. *La resiliencia en trayectorias escolares vulnerables: voces de estudiantes indígenas*. Universidad Iberoamericana.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educacion Superior*, 46(182), 71–87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054.
- Londoño, L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano: Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52–69. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185->

26982017000300052&script=sci_abstract&tlng=es

- Maillard, C., Ochoa, G., & Valdivia, A. (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la Región Metropolitana. *Calidad En La Educación*, 28, 176. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.208>
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC- UNESCO. <https://doi.org/10.30620/p.i..v4i2.1689>
- Mato, D. (2009a). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /buen vivir. Experiencias en América Latina*. IESALC- UNESCO. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mato, D. (2009b). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina . Procesos de Construcción , Logros , Innovaciones y Desafíos .* IESALC- UNESCO.
- Mato, D. (2011). *UNIVERSIDADES INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA : LOGROS , PROBLEMAS Y DESAFÍOS **. 63–85.
- Mato, D. (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. normas, políticas y prácticas. In *UNESCO- IESALC*.
- Mato, D. (2015a). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América latina. Contextos y experiencias. In *Eduntref*. Buenos Aires.
- Mato, D. (2015b). *Pueblos indígenas , Estados y educación superior . Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina*. 41, 5–23.
- Mato, D. (2017). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. In *EDUNTREF* (p. 476).
- Mato, D. (2019). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (Issue 1). EDUNTREF. <http://www.untref.edu.ar/catedra-unesco-de-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina>
- Mendoza, R. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1–35. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>
- Molina, N. (2014). Los Intelectuales Indígenas en México Hoy: Paso por el Sistema de Educación Superior, Ejercicio de la Profesión y Compromisos Étnicos. In *Los programas de educación superior indígena en América Latina. componentes tradicionales y emergentes* (pp. 189–213). https://www.academia.edu/22138538/Los_programas_de_Educación_Superior_indígena_en_América_Latina_Componentes_tradicionales_y_emergentes
- Molina, N. (2016). Inserción laboral en espacios académicos de intelectuales

- indígenas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72(1), 69–88.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/30>
- Navarrete, D. (2011). *Becas , inclusión social y equidad en el posgrado. XXXIII*, 321–330.
- Navarrete, D., & Gallart, M. (2018a). Mujeres indígenas con posgrado: aprendizajes y reflexiones de quince años de trabajo en el CIESAS (2001-2016). *4to Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes En América Latina. Políticas Públicas: Posibilidades, Obstáculos, y Desafíos*. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Navarrete-Gallart.pdf>
- Navarrete, D., & Gallart, M. A. (2018b). ¿Mujeres indígenas con posgrado? Hallazgos y aprendizajes de quince años de trabajo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Ciesas (2001-2016). In *Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (EDUNTREF). <http://www.untref.edu.ar/catedra-unesco-de-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina>
- Navia, C., Czarny, G., & Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1–15.
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-002)
- Olivera, I. (2017a). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *Anthropologica*, 35(39), 75–98.
<https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.004>
- Olivera, I. (2017b). *Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural*. 75–98.
- Pérez, F. (2019). Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México. *Revista Del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 115–135.
- Perez, M. (2019). Jóvenes indígenas en América Latina : reflexiones para su investigación desde la antropología. *Anuario Antropológico*, 21–50.
<https://doi.org/10.4000/aa.4003>
- Rea, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Romo, A. (2005). Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas. Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas. In ANUIES. ANUIES. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137005.pdf>
- Santana, Y. (2017). Experiencias de Jóvenes Indígenas en la Licenciatura en

- Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropologica*, 35(39), 171–188. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.008>
- Schmelkes, S. (2003). Educación Superior Intercultural. El caso de México. *Anuies-Cgeib-Sep*, 1–9. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Segura, C., & Chávez, M. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021–1045. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430002>
- Segura, C., Soto, Y., & Castillejos, W. (2020). Mujeres indígenas: Relatos de experiencias en la universidad. In *Género y desigualdades en la globalización* (p. 153). Universidad Autónoma Chapingo.
- Serrato, S. (2009). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. *Perfiles Educativos*, XXXI(125), 117–121.
- Valle, O. (2018). *Estudios de posgrado y autonomía de las mujeres de los pueblos originarios en la UAGro. Tesis de Maestría*. Universidad Autónoma de Guerrero.
- Velasco, S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa. *Congreso Internacional 1810-2010: 200 Años de Iberoamérica*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532571>
- Velasco, S. (2012). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: El PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. In V. Ruiz & G. Lara (Eds.), *Experiencias y resultados de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 79–87). ANUIES. <https://seminarioeducacionydiversidad.files.wordpress.com/2013/02/experiencias-y-resultados-de-programas-de-accion-afirmativa-con-estudiantes-indigenas.pdf>
- Zajda, J., & Freemaan, K. (2009). Globalisation, Comparative Education and Policy Research. In J. Zajda (Ed.), *Springer* (Vol. 12, pp. 13–21). <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9739-3>
- Zapata, C. (2008). Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista Indigenous intellectuals and anticolonial thinking. *Discursos /Prácticas*, 2, 113–140.

CAPÍTULO 2. MUJERES INDÍGENAS: RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD³

Resumen: El tema del artículo es el significado que adquiere la escolaridad para mujeres indígenas. Se presentan testimonios de estudiantes inscritas en la Universidad Autónoma Chapingo. El objetivo es analizar vivencias académicas y personales durante su formación. En las narraciones se presenta una diversidad de experiencias, de las cuales un aspecto común es la concepción de la educación superior como una vía de superación personal, de movilidad social y económica. En su tránsito por la universidad, las estudiantes conocen nuevos horizontes y se ven transformados sus roles tradicionales de género.

Palabras clave: educación superior, pueblos indígenas, etnia, género, inclusión.

Abstract: The issue of the article is the meaning of schooling for indigenous women. Testimonies of students enrolled at the Universidad Autónoma Chapingo are presented. The objective is to analyze academic and personal experiences during their formation. The stories present a diversity of experiences, of which a common aspect is the conception of higher education as a way of personal improvement, social and economic mobility. In their transit through the university, the students know new horizons and their traditional gender roles are transformed.

Key words: higher education, indigenous peoples, ethnicity, gender, inclusion

Este capítulo fue publicado en el libro: *Género y desigualdades en la globalización* coordinado por la Dra. Miriam Aidé Núñez Vera y el Dr. César Adrián Ramírez Miranda y publicado por la Universidad Autónoma Chapingo. Este documento se presenta en idioma español, siguiendo los lineamientos establecidos en el Manual para la Elaboración del Documento de Graduación (2016). Algunos de los resultados fueron presentados en VII Seminario Internacional sobre Estudios de Juventud en América Latina en junio-2021. La ponencia se denominó: “*Mujeres indígenas en la Universidad Autónoma de Chapingo*”. La ponencia fue útil para enriquecer el capítulo.

2.1 Introducción

El trabajo se sustenta en la sociología y en la fenomenología, así como en entrevistas a profundidad llevadas a cabo en el año 2019, dirigidas a mujeres indígenas inscritas en la Universidad Autónoma Chapingo, a quienes se les preguntó qué significaba para ellas estudiar una carrera, cuáles eran sus opciones de carrera y universidad, qué obstáculos y desafíos académicos enfrentaron al ingresar, así como cuestiones sobre ser mujer, ser indígena y estar en la universidad.

El cruce de la profesión y la cuestión indígena ha cobrado relevancia a partir del año 2000; esto ocurre a partir de un viraje en las políticas educativas asociadas a la inclusión en la educación superior de jóvenes indígenas (Didou & Remedi, 2009).

Existen estudios sobre logros, retos y evaluaciones de programas específicos tanto de universidades interculturales como de universidades convencionales (Canul et al., 2008; Casillas et al., 2012; Romo, 2005; Velasco, 2010) así como de investigaciones sobre vivencias y experiencias en educación superior (Czarny, 2010; Londoño, 2017; Molina, 2016; Segura y Chávez, 2016), sin embargo, son escasos los trabajos sobre etnicidad, género y profesionalización (Bermúdez, 2013; Cruz, 2016; González, 2015; Herrera, 2012).

Tener acceso a la educación superior en México es privilegio de unos cuantos. Se estima que una de cada cinco personas entre los 19 y 23 años ingresan a la universidad, pero se desconoce cuántos indígenas asisten a ella (Alcántara, 2013). La ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) ha señalado un mejoramiento porcentual de sus tasas de acceso de 1 a entre 2 y 4 por ciento. Didou, (2018) menciona que los datos no precisan si lo refieren al grupo indígena por adscripción, residencia, exidentificación, dominio o comprensión de una lengua indígena. La necesidad de información sobre la matrícula indígena en las universidades es insuficiente.

Existen factores determinantes que impiden que los estudiantes indígenas logren acceder al nivel superior como la pobreza, la baja calidad educativa recibida en

niveles anteriores, la distancia geográfica, las barreras culturales y la discriminación (Gallart y Henríquez, 2006; Hernández, 2013), y los obstáculos se presentan en todos los niveles educativos.

En México se han implementado, al menos, tres estrategias para mejorar el acceso de los indígenas a la educación superior: otorgamiento de becas, creación de Universidades Interculturales⁴ y acciones afirmativas para interculturalizar universidades convencionales⁵, con la finalidad de resolver los problemas señalados: por un lado, aumentar las oportunidades de la población indígena para que realice y concluya con éxito estudios de educación superior y, por otro, impulsar la formación de cuadros de profesionistas indígenas capacitados para el cambio social (Gallart y Navarrete, 2017). Las iniciativas han favorecido el acceso de estudiantes indígenas a las IES mexicanas; sin embargo, la equidad de género no ha sido un propósito central de las intervenciones.

Las mujeres encuentran mayores dificultades para ingresar a la universidad debido a diversos factores, principalmente, el rol impuesto por la sociedad: el de ser hijas, esposas, madres y, permanecer en el ámbito doméstico y privado, sin posibilidades para el desarrollo intelectual y profesional (Cruz, 2008), otros factores asociados son la pobreza, el machismo y la baja calidad educativa. Herrera (2012) señala que los obstáculos para acceder a la educación superior son de tipo económico y cultural, basados en concepciones de género, maternidad, división sexual del

⁴ La segunda estrategia fue la creación de Universidades Interculturales (UI) las cuales conforman un modelo de educación incluyente dirigido a toda la población. En México las UI comenzaron a surgir formalmente en 2005, la misión de estas universidades fue promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país, así como la revaloración de sus conocimientos y la revitalización de las lenguas originarias (Casillas et al., 2012)

⁵ La tercera estrategia ha sido la interculturalización de las universidades convencionales, a través de la conjugación de varias acciones compensatorias dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) que impliquen un verdadero cambio de actitud hacia la población indígena. Un ejemplo de esta medida fue la puesta en marcha del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en colaboración con la Fundación Ford (FF) en 2001 implementó el PAEIIES, con la finalidad de crear acciones afirmativas que contribuyeran y facilitaran el acceso y distribución de oportunidades educativas de forma equitativa.

trabajo, autoridad paterna y materna, pero también lingüísticos y de adaptación a la vida universitaria

Hablar sobre mujeres indígenas y universidad en México puede parecer un tanto contradictorio, debido a las casi nulas posibilidades de acceso al nivel superior para la población indígena y afrodescendiente. Las mujeres indígenas continúan siendo las que tienen menos posibilidad de acceder a la escuela y las que experimentan un mayor número de vicisitudes cuando logran acceder a ésta (Rea, 2013). Presentan otro tipo de dificultades de corte local, por ejemplo, existe una presión social por parte de la comunidad para que formen una familia. Se les cuestiona si están seguras de querer dedicar varios años al estudio y dejar de lado la vida familiar (Mora, 2010).

Cruz (2008) afirma que entrar a la universidad, sin duda, genera cambios en las estudiantes indígenas o, por lo menos, les proporciona herramientas para analizar sus contextos, ya que acceden a conocimientos que cuestionan el orden actual imperante, en donde la manera en que se les impone el cumplimiento de ciertas normas culturales es diferente a la de los hombres. La autora señala que pareciera que los hombres sí pueden cambiar prácticas, acceder a la educación superior o migrar, sin que esto ponga en entredicho su identidad cultural.

Otro tipo de obstáculos que enfrentan cuando acceden al nivel superior son las disyuntivas entre la vida profesional y familiar como el estudio, la familia, el trabajo, los hijos, o el esposo. Cruz (2008) señala que muchas mujeres que deciden estudiar u ocupar puestos públicos generalmente son solteras, separadas, no tienen hijos, o bien retardan algunos de estos aspectos para dedicarse a los estudios y a la actividad profesional. También existen casos de quienes llegan a romper con la pareja y con el resto de la familia porque se les responsabiliza de la inestabilidad familiar, al “descuidar a los hijos y a la pareja” por atender el trabajo o los estudios.

En este texto se retoman relatos de mujeres indígenas que cursan diferentes carreras que imparte la Universidad Autónoma Chapingo, institución pública que alberga a estudiantes indígenas y no indígenas de diferentes partes de la República Mexicana. La experiencia de jóvenes indígenas en universidades públicas

convencionales es referente para contribuir a la discusión sobre cómo la escolaridad adquiere significados diferentes, además de las particularidades que representa el ser mujer, ser indígena y ser universitaria.

2.2 Metodología

Se plantea un estudio de carácter cualitativo, a la luz de la fenomenología. Sobre ello, Escalante (2011) señala que su foco son los individuos y sus perspectivas dentro del mundo de vida. Intenta alcanzar una descripción profunda de la comprensión de la experiencia humana.

Se analiza el significado que adquiere la escolaridad para las mujeres indígenas a partir de su tránsito por la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), desde su propia perspectiva, describiendo sus experiencias y vivencias. El método fenomenológico permitió usar técnicas como entrevistas en profundidad y la captura de historias de vida, para explorar las áreas y temas en la vida de las estudiantes, examinar interrelaciones y conexiones a partir de su tránsito escolar, permitiendo su descripción en un contexto universitario.

Se analizaron nueve entrevistas de mujeres indígenas matriculadas en la UACH. Se contactó vía telefónica a las estudiantes para acordar hora y día del encuentro. El propósito fue realizar una entrevista a profundidad con una duración de 60 minutos aproximadamente. Las entrevistas fueron grabadas en el celular, mediante una aplicación de audio grabación con previa autorización de las entrevistadas. El análisis de los datos se realizó con el programa Atlas. ti 8.4.4, herramienta que genera lazos entre las palabras y categorías en construcción, y permite al investigador manipular masas importantes de documentos heterogéneos de manera iterativa para estudiar la complejidad de un corpus (Escalante, 2011).

Se seleccionaron párrafos alusivos a vivencias y experiencias desde el inicio de la educación superior hasta el actual año de formación, y se agruparon en los siguientes temas: 1) el significado que adquiere la escolaridad; 2) opciones de carrera e institución; 3) obstáculos y desafíos académicos y 4) aspectos

relacionados con la etnia, el género y la escolaridad. El tratamiento de la información consistió en la transcripción completa de las entrevistas, la lectura cuidadosa de la misma, el análisis y la fase interpretativa de los datos. Alvarez (2003) considera que este proceso permite al investigador transformar la experiencia vivida en una expresión textual. De ese modo, se realizó la selección de palabras y frases que hacían referencia a las categorías de análisis.

El resultado del proceso de análisis de información se refiere a los extractos de las narraciones de las estudiantes indígenas, que deriva en una *reinterpretación* (interpretación de la interpretación del entrevistado). De ahí que el producto de la entrevista en profundidad sea un relato dialogado con lo dicho por el informante (Sierra, 1998).

Cuadro 1. Datos biográficos de las entrevistadas

Participante	Edad	Carrera	Ingreso	Lugar de origen	Idioma
Xóchitl	21	6° Administración	Propedéutico	Guerrero	Tlapaneco
Lizet	21	6° Economía	Propedéutico	Chiapas	Chol
Isabel	21	6° Ingeniería forestal	Preparatoria	Oaxaca	Mixe
Lorena	21	6 ° Ingeniería forestal	Preparatoria	Oaxaca	Chatino
Maya	21	6° Ingeniería forestal	Preparatoria	Veracruz	Náhuatl
Obdulia	21	5° Fitotecnia	Propedéutico	Oaxaca	Zapoteco
Pety	24	6° Restauración Forestal	Propedéutico	Estado de México	Náhuatl
Viviana	21	6° Fitotecnia	Propedéutico	Oaxaca	Mixe
Yareth	24	6° Recursos Naturales	Propedéutico	Estado de México	Matlatzinca

Fuente elaboración propia. Para propósitos de privacidad, las estudiantes de la presente investigación se identificaron con otros nombres.

2.3 Contexto del estudio: la Universidad Autónoma Chapingo

La UACH es una Institución de Educación Superior (IES) que imparte educación en el nivel medio superior y superior; se especializa en formar ingenieros y licenciados en diversas áreas relacionadas con la agronomía y el medio rural en general. La

universidad cuenta con un sistema de becas, (bex, bin, ext)⁶, además favorece a sus estudiantes con servicios de asistencia (becas, internado, comedores, servicio médico).

La oferta académica de la UACH es de seis licenciaturas, 21 ingenierías, 16 programas de maestría y 12 de doctorado. Cuenta con 19 Departamentos: Agroecología, División de Ciencias Forestales (DICIFO), División de Ciencias Económico-Administrativas (DICEA), Dirección de Centros Regionales, Fitotecnia, Irrigación, Agroindustrias, Mecánica Agrícola, Parasitología Agrícola, Preparatoria Agrícola (dirigida a aspirantes con estudios de secundaria, se cursa en tres años), Sociología Rural, Suelos, URUSSE⁷, Zonas Áridas y Zootecnia. Cuenta con un Programa de Propedéutico para aspirantes con estudios de bachillerato, el cual se cursa en un año en las sedes de Durango, Guerrero, Estado de México, Oaxaca, Tabasco, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

En septiembre de 2018 se registró una matrícula total de 10,462, de los cuales 5,939 corresponde a los varones y 4,523 corresponde a las mujeres; en el nivel medio superior se registraron 4,316, en el nivel superior 5,527 y en posgrado 619 estudiantes.

Con respecto a los estudiantes indígenas, se registró un total de 2, 879 de los cuales 589 son mujeres y 711 varones; en el nivel medio superior se registró un total de 1300; en licenciatura, 1,519 y en posgrado, 60, de los cuales 22 son mujeres y 38 son varones.

La UACH es la institución con mayor proporción de estudiantes indígenas matriculados. En México la diversidad étnica está integrada por 68 grupos indígenas. Chapingo tiene alumnos provenientes de 42 grupos etnolingüísticos, es

⁶ Existen tres tipos de beca que otorga la Universidad Autónoma Chapingo: Becado externo (cuenta con un apoyo económico para vivir en los alrededores de la institución), Becado interno (cuenta con acceso a los servicios como dormitorio, alimentación, lavandería, pre-higiénico, peluquería, zapatería) y Externo (tiene acceso a los servicios académicos).

⁷ Unidad Regional Universitaria Sursureste de la Universidad Autónoma Chapingo <http://urusse.chapingo.mx/>
Unidad de Planeación Organización y Métodos
http://upom.chapingo.mx/Descargas/estadisticas_bolsillo/Estadisticas_de_Bolsillo_UACH_2018.pdf

decir, 62% de la diversidad cultural de país está representada en la universidad a través de sus estudiantes (UPOM, 2018)⁸.

El que muchos jóvenes indígenas migren de sus lugares de origen para cursar estudios de nivel superior y posgrado en la UACH supone transformaciones en ellos y en las personas que los rodean. En el caso de las mujeres existen múltiples historias de esfuerzo y lucha en diversos aspectos: individual, familiar y comunitaria. Las estudiantes se enfrentan a dificultades académicas y personales que van sorteando para lograr un objetivo, en este caso culminar una carrera universitaria. Ante ello, la investigación pretende responder las siguientes preguntas: ¿Qué sentido adquiere la escolaridad para las mujeres indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo? ¿Cuáles eran sus opciones de carrera e instituciones de educación superior? ¿A qué obstáculos y desafíos académicos se han enfrentado en su tránsito por la universidad? ¿A qué dificultades se enfrentaron antes y durante el transcurso de su carrera que estén relacionados con ser mujer y ser indígena?

2.4 Resultados y discusión

2.4.1 Mujeres indígenas en la universidad ¿qué significado tiene la escolaridad?

La educación es en la actualidad uno de los bienes más valiosos en los países en vías de desarrollo y, por ello, las poblaciones y sectores sociales que históricamente han sido excluidos del acceso al conocimiento y a la profesionalización consideran cada vez más importante acceder a la educación superior y, en especial, a la universitaria (Villasante, 2007). De acuerdo con Segato (2007), los espacios escolares universitarios están asociados a mayor prestigio, habitados por personas blancas (racismo de costumbre) y con baja frecuencia de personas no blancas sobre todo en las profesiones más valorizadas. Algunas investigaciones se han interesado en documentar las experiencias de jóvenes indígenas en contextos universitarios

⁸ Unidad de Planeación Organización y Métodos
http://upom.chapingo.mx/Descargas/estadisticas_bolsillo/Estadisticas_de_Bolsillo_UACH_2018.pdf

(Czarny, 2010; Rodríguez, 2015; Velasco, 2012), en las cuales los relatos de las estudiantes indígenas exhiben un deseo de concretar una profesión, ligado a anhelos familiares, personales y económicos.

Se presentan a continuación algunos testimonios textuales de lo que significa para las estudiantes indígenas entrar a la universidad.

“la escuela como el vínculo a todo eso y pues estando en un pueblo es muy bonito estar en mi pueblo, yo amo cuando voy allá, lo disfruto mucho, pero pues ahí estamos como que muy aislados de muchas cosas entonces ya estar en una universidad me abre, como que es el vínculo” (Yareth 27:18)

Yareth manifiesta que la universidad ha sido el medio para conocer otros contextos, a diferencia de estar en el pueblo en “aislamiento”, la universidad en su caso le ha permitido viajar y asistir a eventos, es decir, un acercamiento a otras formas de socialización. Acceder a la universidad fuera de los ámbitos comunitarios y locales, parece representar un espacio para otras formas de socialización y, con ello, de resemantización identitaria (Czarny, 2010).

Bermúdez (2013) señala que el acceso a los espacios educativos y la posibilidad de contar con una carrera profesional va transformando paulatinamente las dinámicas de vida y las expectativas de las mujeres indígenas. A propósito, Lizet comenta:

“sí, porque tienes más oportunidades de salir delante, de tener un mejor trabajo, de tener una mejor... un mejor nivel de vida, tanto tuyo como tus hijos, si piensas tener familia y pues también, para que te vaya bien económicamente, porque ahora pues... en los trabajos son muy exigentes de que te dicen: ya no licenciatura, que sino que maestría, que una especialidad en algo... osea lo que buscan es una especialización, porque lo que buscan ellos es maximizar sus ganancias, entonces si tú eres especialista en algo y lo sabes hacer muy bien tú en muy poco tiempo lo vas hacer y ellos eso es lo que... bueno todas las empresas eso es lo que quieren que tú sepas lo que haces y pues como nos dicen a nosotros la educación es eso, como lo... ¿cómo se dice? ...la clave para el crecimiento, porque si yo tengo a todos sin estudios y pues apenas tienen la primaria, apenas saben escribir, pues yo no... ¿cómo les puedo ayudar? ganan muy poco y pues sus hijos también, dicen- basta con lo que gana mi papá ya ¿no? también ya no estudio y así... pero yo creo que sí es importante seguir, no simplemente anhelar la licenciatura sino la maestría, si se puede el doctorado y estudiar, porque entre más estudias más oportunidades tienes de... de... de superarte y también de tener mejor vida y darle una mejor vida a tu familia y también si quieres ayudar a tu papás” (Lizet, 17:15)

Así estudiar una carrera está asociada con oportunidades, adquiriendo diferentes matices: el crecimiento personal y crecimiento profesional. La educación superior es valorada como imprescindible debido a las necesidades del mercado laboral.

Además, está asociada con mejores puestos de trabajo dando como resultado mejores condiciones de vida, sobre todo en el nivel económico, respecto de sus familias de origen (padres, hermanos, abuelos).

Para Xóchitl si estudias una carrera, se abren más puertas para un trabajo y se deja atrás la ignorancia.

“porque te abre más puertas para trabajar, a... pues sí más que nada eso y no quedar como que siendo muy ignorante porque tienes que saber muchas cosas, siento que por eso” (Xóchitl 23:28)

Históricamente los pueblos indígenas se les ha asociado con atraso, ignorancia, pobreza, analfabetismo, configurando la imagen del “indio” y con ello la negación de acceder a espacios educativos y sobre todo al nivel superior. Czarny (2008) señala que en la mayor parte de los estados modernos de América alcanzar la igualdad a través de la escuela, se tradujo en homogeneizar a la población, es decir, con una sola identidad: la mexicana, y con una sola lengua: el español.

Además del deseo de superación personal, profesional y económico, para las estudiantes Obdulia y Pety el estudio estuvo motivado por un deseo de apoyar a sus familiares y también a productores del campo.

“tengo que estudiar más también para ser alguien en la vida y también apoyar a los productores, ¿no?, del campo” (Obdulia 25:40)

“ah quiero ser alguien, quiero no sé a... más que nada porque mis papás son campesinos y pues dicen ¿no? pues el campo esta duro ¿no? aunque estudiemos en agronomía, pero digo pues es para ayudar a mis papás ¿no? al campo a sus siembras, a ésto, al otro eh... pero no sé de repente digo, me desanimo porque esos... a la vez, el terreno pues no... quizás son heredables... ahí a veces hay dificultades entre familias o así, entonces a veces me desánimo y digo ¿no? voy a cultivar esos campos... pero yo voy a comprar lo mío, pues para sembrar, ¿no?, o así porque prácticamente pues... es agronomía y sí me gusta bastante y pues la motivación es más que por mi familia seguir, porque nadie en mi familia ha salido adelante, entonces dije ¿no? pues yo voy hacer, seguir estudiando para ser alguien” (Pety 25:39)

En los relatos se percibe una diversidad de posturas acerca de lo que significa cursar una carrera profesional. Dubet (2005) señala que las trayectorias estudiantiles son tan diversificadas y las condiciones personales tan múltiples que es difícil reunir las bajo un denominador común, pues las situaciones con respecto a las familias, los ingresos y las condiciones de vida son diversas. Sin embargo,

aunque las respuestas con respecto a la importancia de cursar una carrera en la UACH en general son variadas, se percibe un marcado deseo de abandonar la precariedad, la ignorancia, la pobreza en la que se encuentran inmersas las comunidades indígenas. Lograr altos niveles de escolaridad constituye una posibilidad para que estas jóvenes logren “salir adelante en la vida”. No obstante, el logro de una elevada escolaridad no es condición suficiente para garantizar la superación de las desventajas sociales heredadas (Mora y Oliveira, 2014).

En cuanto a los motivos de opciones de carrera y de institución se puede identificar que, para las estudiantes, Chapingo fue la única opción de estudio, debido a la imposibilidad para solventar los gastos económicos que representa estudiar una carrera. Pety tenía tres elecciones de estudio, áreas relacionadas a las Ciencias Sociales, más no Agropecuarias, sin embargo, comenta no arrepentirse de estudiar una Ingeniería en Restauración Forestal.

“inicialmente sinceramente yo no consideraba Chapingo, porque yo quería estudiar Historia o Sociología o Antropología Social eran mis tres opciones entonces, Chapingo no lo había volteado a ver, pero igual por cuestiones de economía mi mamá pues dijo el único examen al que te doy acceso es el de Chapingo, porque es gratis y si puedes entrar bien y si no pues te vas a esperar porque, en ese entonces mi hermano estaba estudiando, mi hermano estaba en su... me parece que en el segundo semestre o tercero de su carrera y mi hermano como estudiaba hasta Hidalgo pues no, no era posible para mi mamá solventar los gastos de ambos entonces pues fue mi única opción” (Pety 26:1)

Obdulia presentó examen en otra Universidad para la carrera de Enfermería, pero debido a los gastos económicos que representaba, al informarse de los apoyos en la institución prefirió Chapingo.

“para Chapingo esas dos opciones tenía, pero la de Miahuatlán, la de enfermería como que no me gustaba, porque era mucho dinero y mis papás pues no tenían para mantenerme ahí y dije mi segunda opción pues... es pasar la de Chapingo” (Obdulia 25:5)

“pero mi opción sí quedaba o no, entonces ya quedé pero pues sí aquí la verdad eh... aquí te dan todo ¿no?, aquí desde la alimentación, la beca, eh... pues fotocupones” (Obdulia 26:6)

Xóchitl quería una carrera que se encontraba en otro centro regional (perteneciente a Chapingo), pero al informarse que en la sede matriz contaba con el apoyo asistencialista (alimentación, beca, dormitorio etc.) optó por Administración.

“en Chapingo pero estaban en Centros Regionales, una estaba en Zacatecas, otra en Oaxaca y así y entonces pues ya le pregunté qué onda con Chapingo y ya me dijeron que les daban beca, que les daban muchas cosas y que acá en la unidad central les daban alimentación y ya, y entonces y que podía quedar como interna también, entonces, ya no pues está mejor allá y pues ya me vine para acá” (Xochitl, 23:4)

Isabel quería Biología en la UNAM, en su caso se decidió por Ingeniería Forestal tras una revisión de la malla curricular de la carrera.

“me gustó la Biología y de hecho me hubiera gustado estudiar en la UNAM, pues por las condiciones ya no pude, revisé el plan de estudios de cada carrera y revisé que en la DICIFO había algunas materias que me gustaron y por eso decidí entrar a esa carrera” (Isabel 18:2)

Yareth señala su preferencia por Chapingo debido a que la institución absorbería los gastos económicos que implica cursar una carrera y de esta manera dar un respiro económico a sus padres

“ya dije ¿no? Sí, Chapingo una porque sí se me hace para mí me llama la atención Chapingo que la UAEM y aquí estaba la carrera, revisé todas las carreras y cuando encontré ingeniería en Recursos Naturales yo siempre he sido amante de la naturaleza, toda la vida he amado la naturaleza y me ha preocupado el tema de la naturaleza, cuando empieza la carrera aquí está lo que yo quiero dije, en primera aquí está la carrera que siempre buscado, las instalaciones me gustan muchísimo porque no cualquier escuela tiene... tiene como que... todavía muchos espacios verdes y cosas así y aparte pues no voy a gastar prácticamente nada, me van a dar todo y esa era como un punto que a mí me alegraba mucho, porque así mis papás ya no iban a tener que darme dinero” (Yareth, 27:3)

Chávez (2008) señala que los estudiantes indígenas, específicamente los que proceden de comunidades rurales con pocas opciones educativas, difícilmente pueden cursar estudios en una institución de educación superior, además, ingresar a niveles académicos altos implica migrar de sus lugares de origen a zonas centralizadas. Czarny (2008) indica que, si para los que no son indígenas, el acto de migrar, resulta un gran desafío, para el caso de las comunidades indígenas es, además, parte de una historia marcada por la negación y marginación.

Gallart y Henríquez (2006) señalan que otro de los determinantes para acceder a la universidad es la solvencia económica, los estudiantes indígenas enfrentan como

obstáculo la falta de recursos para pagar los costos educativos, de traslado y de manutención en los lugares donde ésta se imparte. Señalan que la pobreza también influye para reducir las posibilidades de los jóvenes indígenas para acceder a la educación superior, porque en muchas ocasiones las familias no pueden darse el lujo de perder a un integrante de su fuerza de trabajo. En los testimonios de las estudiantes indígenas se identifican como sustentos esenciales las becas y los apoyos económicos para continuar estudiando.

2.4.2 Los obstáculos y los desafíos

En los relatos de las estudiantes se identifican experiencias de inclusión y exclusión relacionadas con la baja calidad educativa previa a la universidad, los obstáculos académicos y las relaciones con profesores, aspectos que interfieren con sus estudios. De acuerdo con Hernández (2013) el panorama en el que se encuentra la mayoría de los alumnos en su formación universitaria no resulta muy prometedor si miramos las condiciones en las que su trayectoria escolar se ha desarrollado, no obstante, es justo decir que los alumnos que llegan al nivel universitario han podido desplegar una serie de habilidades y capacidades para sobreponerse a estas condiciones adversas.

Casillas et al. (2012) señalan que es necesario reconocer la experiencia escolar previa de los estudiantes. La trayectoria que han vivido es muy variada y, en ese sentido, la propia universidad tendría que pensar cuáles son los aspectos a favor y en contra con los que llegan los estudiantes. Los autores indican que si un estudiante no ha tenido una experiencia de laboratorio para estudiar química y física ¿cómo va a desarrollar un espíritu científico para llegar a la universidad?

Seis de las entrevistadas que cursaron el propedéutico en Chapingo coinciden en que su educación previa al ingreso a la universidad fue incipiente, de ahí sus dificultades para aprobar algunas materias; en algunos casos no cursaron, por ejemplo, el idioma inglés; en otros, materias como informática o computación. Chávez (2008) señala que la población indígena que ingresa a Chapingo proviene de regiones rurales donde los recursos educativos son precarios: poca

infraestructura y difícil acceso a materiales didácticos. Lo cual indica una desventaja académica en comparación con los jóvenes provenientes de zonas urbanas.

En el caso de Pety, concluyó sus estudios en un bachillerato general, y comenta que, en la institución previa, a diferencia de Chapingo, no había prácticas de campo, situación que era pesada, pero de su agrado.

“tan sólo en la forma en que los profesores enseñan o las prácticas en campo que pues si ¿no?...yo estudié en un bachillerato general entonces ahí eran aulas y no salías de ahí y es muy diferente aquí, que vas de la teoría a la práctica de campo, entonces pues me gustó aunque si era pesado, pero si me gustaba” (Pety 26:3)

Viviana comenta que se arrepiente de no haber ingresado a la preparatoria en Chapingo, señala que en su institución no había materias como inglés o genética. Al desconocer los fundamentos de ciertas materias, las dificultades académicas emergieron.

“sí siento casi un poco difícil en la parte de las materias y así como que me ha costado un poco y yo creo que como le decía me arrepiento a la vez de no haber entrado desde la prepa, porque no es lo mismo o sea, uno aprende mucho aquí es algo que yo no aprendí allá ¿no? cosas que son materias que nunca ví ¿no? mis compañeros de prepa, me dicen que llevaron inglés, que llevaron genética, bases de genética yo nunca llevé esas materias ¿no? porque era un bachillerato general” (Viviana 28:16)

Maya comenta que se le dificultó el uso de la computadora. En su caso, sí cursó la preparatoria dentro de Chapingo, pero en la secundaria donde concluyó sus estudios no funcionaban las computadoras.

“me costó más trabajo en en la parte de la computación, porque aunque en la... en la secundaria decían... bueno teníamos como una clase informática pero igual las computadoras en la secundaria no funcionaban teníamos algunas prácticas pero... yo no sentía que podía utilizar bien una computadora y después llegas aquí y todos los ...casi todos trabajos son... (en computadora)” (Maya 24:17)

El notable rezago de la población indígena responde a una compleja serie de factores, entre los que destacan las condiciones de pobreza, la baja calidad educativa recibida en los niveles anteriores, y la falta de apoyos institucionales para cursar estudios superiores. Además, para acceder a la universidad, obtener becas y seguir sus estudios, los miembros de este grupo poblacional han tenido que

competir en condiciones de desventaja con estudiantes no indígenas de perfiles más sólidos, quienes han contado con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa (Gallart y Navarrete, 2017).

En lo referente a las estrategias para enfrentar los obstáculos, Viviana comenta que acercarse a compañeros que ella creía que entendieron mejor el tema le funcionó como táctica para enfrentar las dificultades académicas. Para Maya, solicitar asesorías con sus compañeros de grupo fueron las herramientas que le funcionaron para enfrentar los obstáculos académicos, incluso señala que mejoró la convivencia con sus compañeros y disminuyó el temor que le provocaba no entender las matemáticas.

“pues cuando sé que no le entiendo pues... siempre voy con el... el más matadito que es el que sí le entiende y le digo oye ¡por favor ayúdame con esto! y pues... siempre soy así pues.. ya me ayudó ahora me toca no sé invitarle algo ¿no? y pues... siempre hago eso, o trato de buscar a compañeros que sí le entendieron y pues... así ya después de eso que me explicaron todo, pues ahora sí ya estudio como yo pueda” (Viviana 28:12)

“entrando nos hacían un examen diagnóstico sobre matemáticas y pues yo salí mal y entonces el profesor nos dijo -pues tienen que tomar asesorías, -clases extra para regularizarse con sus compañeros, entonces eso como que me ayudó, porque nos unió más con mis compañeros con los que iba a clases y nosotros ¿no?, pues hay que resolver este problema y así, y eso fue lo que me ayudó siento que el convivir y también perdí el miedo” (Maya 24:7)

Otras dificultades que aparecieron en los testimonios fueron la participación en clase y la interacción con compañeros. Hernández (2013) indica que la relación de los alumnos con el sistema escolar a lo largo de su escolarización no resulta positiva en la mayoría de los casos, sobre todo en la escuela primaria y en particular para los alumnos cuya lengua materna no es el español, pues la falta de entendimiento con los profesores que sólo les hablan en español es fuente de un sinnúmero de problemas. Obdulia comenta que hablar en público la pone muy nerviosa, situación que la llevó a reprobado una materia. Aunado a ello manifiesta que se le dificultaba entender las explicaciones en clase debido al poco dominio del idioma español.

“en Zapoteco siempre pues está acostumbrada, hablar en Zapoteco, lo que sí es mi papá, todos entienden el español pero si, eso es lo que me cuesta también de las explicaciones de las materias” (Obdulia 25:35)

“ese profe era de propagación, ese profe pues e... lo que contaba era mucha participación, entonces como yo, no sé hablar enfrente de un público, me trabo o así, entonces no participaba, entonces como que no me gusta participar o así, entonces pues esa parte de e... pues me bajó de calificación y los exámenes este... te los ponía en confuso porque igual ponía palabras como que difíciles de interpretar y luego ponía incisos de cuatro, pero pueden ser las cuatro respuestas o ninguna o alguna de las dos o así, entonces como que tenías que ver ahí muy... muy enfocado y después pues ya me llevé esa materia” (Obdulia 25:25)

2.4.3 Ser mujer, ser indígena y estar en la universidad

Las estudiantes indígenas se enfrentan a una serie de desigualdades sociales: la desigualdad de género, la socioeconómica, y la étnica⁹. Como grupo social, las indígenas constituyen uno de los más oprimidos, forman parte de tres grandes minorías: la de las mujeres, la de los indios y la de los trabajadores explotados (Lagarde, 2005).

En este apartado se encuentra una diversidad de experiencias de mujeres indígenas que decidieron estudiar una carrera, relacionadas con roles tradicionales de género, aspectos familiares y aspectos escolares. En las comunidades, salir a estudiar no precisamente está asociado con prestigio, para las mujeres indígenas representa un desafío para la estructura y organización patriarcal.

Pety, quien es casada y tiene un hijo, al enterarse de su aceptación en la UACH manifiesta haber recibido comentarios por parte de su familia sobre si “había pedido permiso a su marido, para seguir estudiando”, ella

⁹ Lagarde(2005) señala que las mujeres indígenas están sometidas a una triple opresión que se genera en tres formas de adscripciones sociales y culturales, cada uno de las cuales es opresiva; se trata de la opresión genérica, la opresión clasista y la opresión étnica: Es genérica porque se trata de mujeres que, en un mundo patriarcal, comparten esta opresión con todas las mujeres. Es clasista porque las indígenas pertenecen en su mayoría a las clases explotadas y comparten la opresión de clase con todos los explotados. Es étnica, y a ella están sometidas, como los hombres de sus grupos, por el solo hecho de ser parte de las minorías étnicas.

menciona que una mujer casada está sujeta a lo que diga el varón debido a que en su comunidad se siguen rigiendo por usos y costumbres.

“entonces le planté desde un principio y cuando le dije que iba a hacer examen entonces como que varias me preguntaron y ¿le pediste permiso a tu esposo? porque como vivimos en una comunidad de usos y costumbres toda la gente, todavía a veces está muy cerrada a esa idea, entonces pues yo les comentaba que no, inclusive me sorprendió que un primo de mi edad me preguntó eso, cuando vió mis papeles ¿vas a hacer examen? y yo sí y él me dijo -no, si yo me casara, no dejaría que mi esposa estudiara” (Pety)

La familia ejerce un papel importante, en particular la figura paterna, pues es el padre quien decide dejar salir a sus hijas del hogar, ya sea para estudiar, o para salir a trabajar. En las comunidades indígenas el papel de las mujeres está relacionado con el cuidado de los hijos, la preparación de la comida, la realización de actividades domésticas (espacio privado), mientras que los hombres salen al campo; algunos son proveedores y sostén económico de los hogares (espacio público). No en todas las épocas y sociedades lo privado y lo público han tenido las mismas connotaciones que en la actualidad; sin embargo, con todas las salvedades y matices que se pueden hacer lo privado y lo público constituyen lo que podríamos llamar una invariante estructural que articula las sociedades jerarquizando los espacios: el espacio que se adjudica al hombre y el que se adjudica a la mujer (Amorós, 1994).

En el caso de Maya su papá sí la dejó estudiar, sin embargo, señala que a algunas mujeres de su comunidad se le niega el derecho debido a la creencia de *¿para qué vas a estudiar?, si ustedes (mujeres) solo sirven para la casa.*

“pero mi mamá luego dice, porque pues mi papá es el señor de la casa, pero hay muchas casos y hasta eso pues mi papá, pues sí me dejó estudiar, pero hay otros que dicen ¡no!, ¿tú para qué vas a estudiar? si ustedes sólo sirven para... para... para la casa” (Maya 24:43)

Lorena, por ejemplo, tuvo que enfrentar a su papá para que la dejara estudiar. Comenta que en su comunidad algunas mujeres no estudian debido a que sus papás no las dejan ya que creen *que “sí son mujeres, como que no tienen futuro”.*

“bueno en mi casa...en mi casa... mi casa bueno, nosotros no nos limitaron a las mujeres, mi hermana al principio sí porque mi hermano tuvo un problema y entonces no nos querían dejar estudiar, dijeron ¡no! pues ustedes y más ustedes son mujeres ¿qué van a hacer ustedes? como que son más vulnerables y pues no, pero pues mi hermana y yo sí nos enojamos, ya hablamos con mi papá y al final lo convencimos y ya nos dijo que sí, pero osea hay personas que, mis primas por ejemplo ninguna está estudiando porque su papá, su papá dice que ¿para qué van a estudiar?- si son mujeres, como que no tienen futuro, entonces ahí las... tiene osea ellas hacen trabajo de casa o a veces trabajo de campo porque su papá no las dejó estudiar, desde la secundaria ahí se quedaron y... pero sí hay otras familias como que bueno las amas de casa se ve que... que... como que siempre tienen depender del marido” (Lorena 24:46)

Czarny (2008) argumenta que las jóvenes que salen de la comunidad y adquieren los saberes que se dan en la escuela representen un desafío a la autoridad, que busca mantener los valores y las normas; ejemplifica que una mujer escolarizada resulta un punto más de tensión si se considera que los procesos de escolaridad en las mujeres podrían conducir a cuestionar la autoridad; señala que el acceso de una mujer joven a los mismos títulos escolares que los hombres puede ser vivido o representar cierto riesgo para las autoridades de la comunidad, que son hombres. Lizet, por ejemplo, manifiesta que en las comunidades a las mujeres se les niega la oportunidad de salir y estudiar ya que se cree, que solo se sale “*para ir a conseguir marido*”.

“en las comunidades es como ¿qué vas ir hacer? ¿no? ¿para qué vas a ir? sí ahí, nomás a ir a conseguir marido, y te vas a regresar... mejor cástate, o ahí en comunidades en donde son muy conservadores todavía y los papás son los que pues hacen como el contrato con las papás del muchacho y ya los casan porque pues sí sus papás quieren que se casen y ya pero sí piensan de que pues sales y sólo sales a buscar marido, pero no, pues no es... (Lizet 17:24)

Por otro lado, es posible identificar en los relatos aspectos que evidencian desigualdad de género dentro de las universidades. Isabel comenta haber recibido comentarios por parte de un profesor acerca de que “*estaba mal que las mujeres se dedicaran más a sus trabajos, si antes se dedicaban a su casa y a sus hijos*”.

“pues un profesor alguna vez dijo que la educación actual de los niños estaba mal porque las mujeres se dedicaban más a sus trabajos y antes se dedicaban a su casa y a los hijos y era algo así que estaba echándole la culpa a la mujer por la educación de los niños y pues eso sí me parecía algo machista (Isabel)

Viviana también manifiesta haber recibido críticas por parte de los profesores por el hecho de ser mujer. En su caso relata una experiencia de cómo su hermana tuvo que enfrentar discriminación por parte de productores hombres, debido a la creencia de *“cómo una mujer iba a darles sugerencias con respecto a sus actividades agropecuarias”*

“la parte de que sea mujer lo he visto mucho con productores, son hombres que son así ¡ay! ósea una mujer qué me va a decir, yo a mí no me han hecho eso, pero sí lo veía con mi hermana, como acompañaba a mi hermana, mi hermana les decía -es que vamos a hacer esto y así les decía -a ver si usted puede ir haciendo esto, pero los productores les molestaba que mi hermana les dijera qué era lo que podían hacer, les molestaba esa idea de que mi hermana siendo mujer les dijera así, en cambio y las mujeres eran así como que muy sumisas y como que esperaban a que su esposo les dijera sí estaba bien o no y esa parte siento que es complicado y también en Chapingo con los profes que tenido, como el profe que tuve en quinto año era así, tenía ¿no sé qué? se trae con las mujeres pero era así como que todo el tiempo era criticar a las mujeres que las mujeres ésto” (Viviana 28:28)

Una de las creencias que inciden para que las mujeres no logren acceder al nivel superior es el hecho de considerarlas inmaduras, incapaces de tomar decisiones de manera autónoma. ¿Para qué mandarlas a la escuela si se van a casar y tener hijos?, además el marido las mantendrá, es una pérdida de recursos, es más viable mandar a los varones, ya que serán ellos los proveedores familiares. Cruz (2008) manifiesta que este tipo de creencias han favorecido la deserción escolar de las niñas, a quienes se les niega la oportunidad de continuar sus estudios, pues la misma familia las obliga a dedicarse a las labores domésticas. Lo anterior acentúa la tendencia al analfabetismo y al monolingüismo, instalando a las mujeres indígenas en un nivel de inferioridad, marginándolas porque no son capaces de relacionarse con el exterior usando el castellano, promoviéndose en este acto, su exclusión como agentes de gestión y de cambio.

En cuanto a las relaciones con profesores y profesoras, Lorena manifiesta que en el caso de una materia el profesor promovía competencias entre hombres y mujeres, para conocer *“quién sabía más”*, cuando las mujeres perdían aludía que: *“las mujeres eran bien chafas”*

“nos ponía a competir y nos decía -pues mujeres contra hombres, ¿a ver quién sabe más? y ya pues a veces nos ganaban y nos decían -es que las mujeres son bien chafas, y siempre nos decía, y ya después nosotros le apodamos “el profe chafa” porque así nos decía a nosotras las mujeres, y pues eso no era muy bonito, es que esa materia era importante” (Lorena 24:10)

En el caso de Obdulia, ella comenta haber recibido clase de un profesor, que hacía comentarios como *“las mujeres no sirven para nada, son mentirosas”*.

“eh... pues decía que no servían para nada, que son unas engañosas, mentirosas, que los hombres no creían en las mujeres y así contaba sus chorros pero sí, entonces pues sí, la otra sí tienes que hablar bien, pronunciarlo bien y todo porque sí no, decirlo rápido y pues por esa razón no participar en sus clases (Obdulia 25:26)

Bermúdez (2013) muestra que los espacios escolares son espacios sexuados. En los relatos obtenidos de las estudiantes se encontraron comentarios ejercidos por los profesores mostrando actitudes y comentarios sexistas. Con respecto a las categorías de género, etnicidad y escolaridad en las narraciones se pueden identificar afirmaciones como: *“para qué vas a estudiar, si ustedes (mujeres) solo sirven para la casa”, “si son mujeres como que no tienen futuro”* o *“solo salen para ir a conseguir marido”*. De acuerdo con (Olivera, 2017a) estos son los principales argumentos para no permitir que las hijas mujeres vayan a la universidad. Además de esto, la carga de trabajo que tienen las jóvenes mujeres en sus casas hace que sea difícil para ellas visualizarse estudiando y a sus familias perdiendo la fuerza de trabajo doméstico cotidiano.

En los relatos obtenidos de las estudiantes se encontraron comentarios por parte de los docentes como: *“estaba mal que las mujeres se dedicaran más a sus trabajos, si antes se dedicaban a su casa y a sus hijos”*. Al respecto Bermúdez (2013) señala que si bien las mujeres han alcanzado cierta paridad en las matrículas escolares, persisten desigualdades estructurales, violencias y estereotipos que influyen en la elección de carrera y en las condiciones en que las estudiantes desarrollan o abandonan sus estudios.

2.5 Conclusiones

Hasta aquí se ha presentado lo que significa para las mujeres indígenas adquirir una formación universitaria: “una oportunidad”, “dejar de ser ignorante”, “apertura de otros horizontes”, “una mejora económica”. Para las estudiantes la posibilidad de cursar una carrera va transformando paulatinamente sus dinámicas de vida y sus expectativas.

En el análisis de sus experiencias en el nivel superior se identifican obstáculos: en un primer momento, por el hecho de decidir estudiar una carrera, se encontró en el discurso de algunas estudiantes el tener que solicitar “permiso” a una figura de autoridad (varón) para salir del hogar; en un segundo momento, para el ingreso a la universidad, las estudiantes se enfrentan a otras formas de socialización que se ven confrontadas con creencias asociadas a los roles tradicionales de género de algunas comunidades: salir a estudiar, ¿para qué? “sólo para buscar marido” “las mujeres deben estar en casa con sus hijos”; y por último en el terreno laboral la desigualdad no es la excepción, pues al salir y desempeñarse como ingenieras en un entorno masculinizante -el campo- se corre el riesgo de confrontarse con los usos y costumbres de las comunidades rurales y el sector agrícola. El análisis fenomenológico en este caso muestra cómo las estudiantes se exponen a una gama de dificultades que tienen que ver con tres categorías, por un lado, ser mujeres (género), en segundo lugar, ser pobres (clase) y en último lugar ser indígenas (etnia). Dicho análisis es fundamental para comprender los significados sobre ser mujer indígena y estar en la universidad. El trabajo no trata de exponer una postura victimizante, sino de reivindicar sus espacios de resistencia y su capacidad de enfrentar el racismo, el clasismo y el sexismo que ha marcado sus vidas.

Por otro lado, se considera necesario ampliar el número de participantes y entrevistas. En algunos casos las mujeres invitadas se negaron debido a la carga académica y a las actividades escolares; por otra parte, las dificultades administrativas y la situación de huelgas constantes en la universidad dificultaron el proceso de identificación, invitación y entrevista a más estudiantes.

Este ejercicio se presenta como un paso para el análisis y aporte a la investigación de mujeres indígenas en espacios escolares universitarios. Es importante señalar que ni la paridad en matrículas, ni el ingreso de las mujeres indígenas en la universidad garantizan automáticamente la igualdad de género. Terminar con las prácticas sexistas, la discriminación y la desigualdad de género requiere cambios estructurales (Bermúdez y Pérez, 2013). Brindar educación como derecho no ha resuelto las desigualdades que históricamente se han perpetuado sobre los pueblos y las comunidades indígenas; la escuela no ha podido restituir inequidades, aunque sí puede resultar un espacio en que se gestan procesos de transformación (Czarny, 2008).

2.8 Referencias

- Alcántara, S. (2013). Educación Superior e inclusión social en Mexico: algunas experiencias recientes. *Universidades*, 57, 17–28.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246004%0ACómo>
- Alvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Amorós, C. (1994). *Espacio público , espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino.”* 23–52. https://e-mujeres.net/wp-content/uploads/2016/08/espacio_publico_espacio_privado_definiciones_ideologicas_masculino_femenino_0.pdf
- Bermúdez, F. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista Del Centro de Estudios Interdisciplinario Sobre Mujeres*, XXI(22), 65–74.
https://www.researchgate.net/publication/335377413_Como_ingenieras_cuidamos_mejor_las_plantas_La_situacion_de_genero_de_mujeres_universitarias_indigenas_en_la_Sierra_mam_de_Chiapas
- Bermúdez, F., & Pérez, M. (2013). Sexismo y discriminación igual a exclusión. La situación de género de mujeres universitarias indígenas en la sierra de Chiapas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y Reflexiones Para La Mejora Educativa*, 1–8.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/seccion4.htm>
- Canul, M., Fernández, Y., Cruz, M., & Ucan, W. (2008). El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas. El caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo. *TRACE*, 53, 36–48. <https://doi.org/10.22134/trace.53.2008.329>
- Casillas, M. A., Badillo, J., & Ortiz, V. (2012). Diversidad cultural en la universidad Los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, necesidad de visibilización y reconocimiento. In *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. (pp. 89–103).

<https://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/educacion-superior-indigenas-america-latina.pdf>

- Cruz, G. (2016). Estudiantes indígenas en universidades publicas: un estudio de reflexividad sociolingüística. *Signos Lingüísticos*, *XII*(23), 30–63.
https://www.academia.edu/5553715/Reflexividad_sociolingüística_de_estudiantes_de_origen_etnolingüístico
- Czarny, G. (2008). Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. In *Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/289/1/Czarny%20Gabriela.pdf>
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *Revista_ISEES*, *7*, 39–59. dialnet.unirioja.es
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de La Educación Superior*, *47*(187), 93–109.
- Didou, S., & Remedi, E. (2009). Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. In *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*.
<https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.008>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-ERevista de Investigacion Educativa* *1*, 1–78. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Escalante, E. (2011). Metodología y Métodos. In *Aproximación al análisis de datos cualitativos* (pp. 111–139). Universidad del Aconcagua.
- Gallart, A., & Navarrete, D. (2017). Programas de apoyos a mujeres indígenas : panorama analítico y lecciones aprendidas. *Taller Diagnóstico, Retos y Oportunidades Para La Inserción de Mujeres Indígenas Exbecarias En Proyectos Para El Desarrollo Comunitario*, 1–11.

https://idegeo.centrogeo.org.mx/uploaded/documents/Panel_1_Programas_de_apoyos_a_mujeres_indigenas_-_Gallart-Navarrete.pdf

Gallart, M., & Henríquez, C. (2006). Indígenas y Educación Superior: algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27–37.

González, N. (2015). Mujeres indígenas Rarámuri universitarias: su resistencia a la opresión. *Cadernos de Campo, São Paulo*, 24, 223–243.
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v24i24p223-243>

Hernández, V. (2013). Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas. *Reencuentro*, 68, 69–77.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030524009>

Herrera, S. (2012). Acceso y permanencia a la Educación Superior de mujeres indígenas mayangnas, URACCAN Las Minas, 2009–2010. *Ciencia e Interculturalidad*, 10(1), 41–57.
<http://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/318/317>

Londoño, L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano: Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52–69. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300052&script=sci_abstract&tlng=es

Molina, N. (2016). Inserción laboral en espacios académicos de intelectuales indígenas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72(1), 69–88.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/30>

Mora, M., & Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LIX(220), 81–116.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v59n220/v59n220a4.pdf>

Olivera, I. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actrices: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural.

Anthropologica, 35(39), 75–98.

<https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.004>

Rea, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Rodríguez, D. (2015). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas. *Cuicuilco*, 22(62), 175–192.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35138082010%0ACómo>

Romo, A. (2005). Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas. Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas. In ANUIES. ANUIES. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137005.pdf>

Segato, R. L. (2007). Racismo, discriminación y Acciones Afirmativas: herramientas conceptuales. In J. Ansion, F. Tubino, S. Alfaro, M. González, L. Mujica, R. Segato, & M. Villasante (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63–91). Pontificia Universidad Católica del Perú.

<http://www.red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Educación-en-ciudadanía.pdf#page=64>

Segura, C., & Chávez, M. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021–1045.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430002>

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. In L. Galindo (Ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 227–341). Pearson Educación S.A.

Velasco, S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades

públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa. *Congreso Internacional 1810-2010: 200 Años de Iberoamérica*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532571>

Velasco, S. (2012). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: El PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. In V. Ruiz & G. Lara (Eds.), *Experiencias y resultados de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 79–87). ANUIES. <https://seminarioeducacionydiversidad.files.wordpress.com/2013/02/experiencias-y-resultados-de-programas-de-accion-afirmativa-con-estudiantes-indigenas.pdf>

CAPÍTULO 3. MUJERES INDÍGENAS: EXPERIENCIAS Y SENTIDOS EN TORNO A LA UNIVERSIDAD¹⁰

Resumen

El tema de la investigación es el resultado de la segunda parte de un trabajo con mujeres indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). En el estudio se analizan los motivos que condujeron a las estudiantes indígenas a cursar una carrera en la UACH, el ingreso a la universidad, los obstáculos personales y académicos en su tránsito universitario y por último sus expectativas personales y profesionales. Es una investigación cualitativa, de tipo exploratoria y desarrollada bajo el método fenomenológico. Se aplicaron entrevistas en profundidad a nueve mujeres estudiantes indígenas de la UACH. El procesamiento de las entrevistas se realizó a través del software Atlas ti 8.4, programa que facilita el análisis cualitativo de datos textuales. El análisis metodológico de los resultados se sustenta en la postura fenomenológica, cuyo interés primordial se centra en la experiencia del individuo. Se concluye que existen una variedad de expectativas y sentidos en torno a la universidad, además las estudiantes esperan al concluir su carrera aportar a sus familias y comunidades de origen.

Palabras clave: género, etnicidad, educación superior, expectativas, inclusión

Abstract

The research topic is the result of the second part of a study with indigenous women at the Universidad Autonoma Chapingo (UACH). The study analyzes the motives that led indigenous students to pursue a career at the UACH, the entrance to the university, the personal and academic obstacles in their university transit and finally

¹⁰ Este capítulo fue aceptado en la revista *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. En el número 25. Este documento se presenta en idioma español siguiendo los lineamientos establecidos en el Manual para la Elaboración del Documento de Graduación (2016). Algunos de los resultados fueron presentados en el X Congreso Internacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, desde la Innovación, la Transdisciplinariedad e Interculturalidad. La ponencia se denominó: “*Mujeres indígenas: relatos de experiencias en la universidad*”. La ponencia fue útil para enriquecer el capítulo.

their personal and professional expectations. It is a qualitative, exploratory, descriptive research developed under the phenomenological method. In-depth interviews were applied to nine indigenous women students of the UACH. The interviews were processed using Atlas ti 8.4 software, a program that facilitates the qualitative analysis of textual data. The methodological analysis of the results is based on the phenomenological posture, whose primary interest is centered on the individual's experience. It is concluded that there are a variety of expectations and meanings around the university, in addition, the students expect to contribute to their families and communities of origin at the end of their studies.

Key words: gender, ethnicity, higher education, expectations, inclusion.

3.1 Introducción

La investigación sobre formación académica a nivel superior de estudiantes indígenas es un asunto que ha cobrado relevancia durante los últimos años. A partir del año 2000 en México se experimenta una recomposición en los estudios relacionados con la profesionalización de los indígenas (Bermúdez, 2017). En este marco de reformulación de políticas educativas, surgen dos acciones que son fundamentales para comprender el proceso de formación académica de los estudiantes indígenas; la primera la ejecución del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) financiado por la Fundación Ford y operado inicialmente con el apoyo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de tipo compensatorio; la segunda es el surgimiento de las Universidades Interculturales (UI), con lo que surge un nuevo subsistema de educación superior en el país.

Diversos trabajos han documentado los resultados de programas de base étnica como el PAEIIES (Badillo, 2011; Oviedo, 2014; Velasco, 2012). Otros han documentado experiencias y trayectorias académicas de estudiantes indígenas universitarios (Czarny, 2010, 2012b; Czarny et al., 2018). En otros casos se analizan

particularmente experiencias de mujeres indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo (Chávez, 2020; Pérez, 2019; Segura y Chávez, 2016), sin embargo son escasos los trabajos que abordan aspectos de etnia, género y escolaridad en el nivel superior.

Maillard et al. (2008) señalan que poco se sabe respecto de quiénes son las estudiantes indígenas, sus demandas y expectativas, sus trayectorias educativas y universitarias, y los efectos que tiene su paso por la universidad en su desarrollo e inserción social. De igual modo, poco se conoce sobre cómo los procesos formativos han incidido en las reconfiguraciones personales y colectivas de las estudiantes indígenas y su relación con sus comunidades (Czarny et al., 2018).

Estudios evidencian la necesidad de analizar la incorporación de las mujeres a carreras no tradicionales; como las ingenierías (Bermúdez, 2013; Chávez, 2020), también sobre cómo el aumento de años de escolarización va transformando la condición de género de las mujeres universitarias indígenas al interior de sus familias, escuelas y comunidades. Asimismo es importante generar un diálogo en torno a la desigualdad de clase, etnia y género, con la finalidad de fomentar programas de inclusión entre poblaciones indígenas y no indígenas de tal manera que se fortalezca la reflexión sobre las prácticas en las universidades, hacia mujeres y hombres provenientes de comunidades indígenas (Gnecco, 2016).

En este marco, este trabajo tiene como objetivo analizar las experiencias de mujeres indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) partiendo de las siguientes preguntas de investigación: ¿qué motivos las condujeron a cursar una carrera en la UACH?, ¿cómo fue su ingreso a la universidad? ¿qué obstáculos personales y académicos se presentaron en su trayecto universitario? y finalmente ¿cuáles son sus expectativas personales y profesionales?

El propósito es identificar las particularidades de las estudiantes, considerando las diferentes categorías que integran la experiencia escolar universitaria permeadas por otras categorías como la etnia y el género. Para ello, se analizan las experiencias de nueve jóvenes universitarias indígenas, mediante un estudio de carácter cualitativo.

3.2 Educación Superior y pueblos indígenas

En América Latina existen trabajos pioneros en el análisis de los pueblos originarios y afrodescendientes, por ejemplo, los coordinados por Mato a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2015b, 2015a, 2017), desde la Cátedra Educación Superior para los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (ESIAL). En ellos se analizan experiencias y prácticas de numerosas Instituciones de Educación Superior (IES) en la región destacando las dificultades y los desafíos que enfrentan estudiantes de pueblos originarios en el acceso al nivel superior y las formas en que éstas IES han avanzado en la atención a la diversidad étnica y otras diversidades.

En México el tema de acceso a la educación superior para jóvenes indígenas es poco atendido por los gobiernos. Estudios señalan la pobreza, la baja calidad educativa recibida en los niveles anteriores, la distancia geográfica de los centros educativos, las barreras culturales y la discriminación como causas de rezago educativo entre los indígenas (Carnoy et al., 2002; Gallart y Henríquez, 2006). Estas dificultades se presentan en todos los niveles, sin embargo, son determinantes en el acceso al nivel superior, vivir en un área indígena o ser miembro de un grupo étnico marca una profunda diferencia en el acceso al nivel superior (Navarrete, 2013).

Como un intento por contrarrestar la desigualdad educativa que enfrentan los estudiantes indígenas se han llevado a cabo una serie de acciones y programas destinados a interculturalizar la educación, con el objeto de garantizar el acceso a la educación superior de diferentes sectores sociales excluidos, entre ellos los indígenas, así como su derecho colectivo como pueblos a una educación culturalmente pertinente (Del Val, 2017). Es así como a partir del año 2000 en México surgen dos iniciativas que son un parteaguas en el campo de estudio sobre educación superior y estudiantes indígenas, la primera fue la puesta en marcha del PAEIIES, cuyo propósito fue aumentar el ingreso, retención y graduación de

estudiantes indígenas en el nivel de licenciatura a través de asesorías individuales, cursos de nivelación, apoyo médico y psicológico. La segunda iniciativa fue la creación en 2003 de las Universidades Interculturales cuyo objetivo fue ofrecer una opción educativa de cercanía geográfica y de acceso más probable que las universidades convencionales. De 2004 a la fecha se han creado 12 instituciones educativas de este tipo en regiones del país con alta densidad de población indígena (A. Gallart y Navarrete, 2017).

Diversos trabajos han discutido sobre la operación de programas de acción afirmativa aplicados en México, como el PAEIIES (Didou & Remedi, 2006, 2009; Romo, 2005). En la última década se han implementado diversos tipos de acciones como, por ejemplo; programas de acción afirmativa, otorgamiento de becas, dispositivos de atención pedagógica, creación de nuevas instituciones educativas con la finalidad de aumentar las oportunidades de la población indígena para ingresar, permanecer y concluir estudios a nivel superior. Cabe destacar que no siempre estas iniciativas provienen del Estado, sino que algunas surgen de la organización de las comunidades indígenas para demandar educación superior, y otras son promovidas por agentes externos a ellas que tienen interés en apoyar la educación universitaria en éstas.

Didou (2018) analiza las estrategias y acciones que se han implementado en la política pública de la educación superior intercultural e indígena para favorecer el acceso de estudiantes indígenas en el nivel superior. Aunque son relativamente recientes las estrategias, han arrojado información, resultados y experiencias diversas sobre inclusión y equidad en las instituciones de educación superior (Navarrete y Gallart, 2018). La realidad es que la presencia de indígenas en universidades se mantiene en niveles bajos tanto en relación con el número de jóvenes indígenas en edad universitaria, como en comparación con la media nacional en el rango de edad correspondiente.

Si bien la equidad de género no fue un propósito central en las estrategias para favorecer a las estudiantes indígenas, se han desarrollado algunas intervenciones y han sido una línea de acción relevante, como se observa con el Programa de

becas de posgrado para Mujeres Indígenas (CIESAS, CONACyT, CDI) enfocado específicamente a mujeres estudiantes de comunidades indígenas que desean realizar o que ya están realizando estudios de posgrado para fortalecer sus capacidades académicas y facilitar sus trayectorias y experiencias escolares.

El tema de mujeres indígenas y educación superior en América Latina ha sido abordado en diversos países en: Nicaragua, Herrera (2012) identifica las dificultades de mujeres indígenas mayangnas para acceder y permanecer en el nivel superior (obstáculos económicos, culturales basados en la concepción de género, maternidad y división sexual del trabajo, la autoridad paterna y materna que enfrentan y el idioma); en Perú, Reynaga (2008) identifica factores que afectan la deserción de mujeres indígenas del nivel superior (la condición de pobreza, los roles recargados que cumplen, la necesidad de incorporarse en actividades laborales, los problemas culturales y de adaptación y la maternidad no deseada); en Colombia, Santamaria (2016) documenta el caso de dos mujeres indígenas lideresas del pueblo arahuaco, el estudio aporta reflexiones sobre la lucha individual y colectiva de estas mujeres; en Chile, (Maillard et al., 2008) analizan las experiencias de tres mujeres indígenas de los pueblos aimara, mapuche y rapa nui señalando las dificultades que atraviesan para ingresar, permanecer y concluir los estudios universitarios; en México, Bermúdez (2013) analizó cinco casos de mujeres indígenas del grupo étnico mam en Chiapas enfatizando la triple discriminación a la que se enfrentan las mujeres (género, clase y etnia). Las mujeres indígenas en la universidad son un grupo social que, pese a su relevancia, permanece prácticamente invisibilizado y todavía es escaso su estudio.

Con estos referentes es que se dio lugar a la investigación que aquí se presenta. El soporte teórico-metodológico empleado es la fenomenología, un marco interpretativo que se centra en la experiencia personal. Para que un análisis fenomenológico se cumpla deben considerarse algunas características como: el interés por estudiar cómo una persona experimenta un fenómeno, así como explorar los significados que las personas confieren a la experiencia (Cresswell 1998 en Alvarez, 2003).

Este enfoque permite una comprensión profunda de las experiencias vividas por las mujeres indígenas en la universidad, cuyo objetivo es analizar sus experiencias como estudiantes universitarias. Guzmán (2017) refiere que hay múltiples estudiantes en la universidad cada uno con condiciones personales, familiares, académicas e intereses distintos que participan en contextos institucionales y sociales diversos, es decir, cada estudiante construye su propia experiencia y le da un sentido a su formación profesional, de ahí la diversidad de experiencias.

Respecto a la experiencia escolar en el nivel superior Dubet (2005) señala que ésta debe ser entendida como un recorrido. El autor indica que las trayectorias son múltiples y también están dominadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver: con el tipo de organización universitaria, el contenido de los estudios y la finalidad de estos.

El trabajo se apoya en las categorías clave que propone Dubet (2005) para analizar la experiencia estudiantil, tales como: el ingreso a la universidad, adaptación al entorno universitario, los obstáculos y desafíos que enfrentan, el empleo y los estudios y las ofertas académicas. De manera adicional se incluyen los conceptos de etnia y género porque estas dos categorías reflejan la desigualdad social a la que se enfrentan las mujeres indígenas. Las indígenas constituyen un grupo social de los más oprimidos, forman parte de tres grandes minorías: la de las mujeres, la de los indios y la de los trabajadores explotados (Lagarde, 2005).

3.3 Metodología

El estudio es de carácter cualitativo, con fundamentos del método fenomenológico. La fenomenología considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (Alvarez, 2003). La información se recopiló a través de nueve entrevistas en profundidad e historias de vida de mujeres indígenas inscritas en la UACH. De acuerdo con el planteamiento de Flick (2015) las entrevistas permiten centrarse en la experiencia individual del

participante, que se considera relevante para entender la experiencia de otras personas en una situación similar.

Se diseñó una guía de entrevista, en la que se agruparon las experiencias de las estudiantes en seis áreas: i) datos biográficos, ii) estudios previos y trabajo remunerado, iii) motivos para estudiar en Chapingo, iv) trayectoria académica, v) competencia lingüística (español y lengua materna) y vi) aspectos relacionados con la etnia, el género y la escolaridad. Las entrevistas se realizaron en el periodo comprendido de agosto a diciembre de 2019, con la finalidad de captar las vivencias y experiencias de las estudiantes.

Se contactó a las jóvenes a través del PAEIIES operado por la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), mismo que cuenta con un registro de la matrícula indígena en la Universidad. Se contactó vía telefónica a las estudiantes para acordar día y hora del encuentro, las entrevistas fueron grabadas en una computadora con previa autorización de las participantes. Y el análisis de los datos consistió en un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura (Alvarez, 2003) que posteriormente se transformó la experiencia vivida en una expresión textual, para facilitar su codificación (Gibbs, 2012). A partir de ello se seleccionaron párrafos alusivos a las experiencias desde el inicio de su formación académica hasta el nivel de formación actual que correspondieron con las seis áreas. Mediante el programa Atlas. ti 8. 4.4. se crearon códigos y se agruparon en categorías; esta herramienta sirve para generar lazos entre las palabras y las categorías en construcción, que permiten al investigador manipular masas importantes de documentos heterogéneos de manera iterativa para estudiar la complejidad de un corpus (Escalante, 2011). A continuación, se presentan los resultados por categorías de análisis, los nombres utilizados son ficticios en atención a la protección de la privacidad de las participantes en el estudio.

3.4 Resultados y discusión

3.4.1 Motivos y opciones de carrera universitaria

Se indagó en las razones por las que las estudiantes habían elegido tanto la carrera como la institución universitaria. En este apartado se puede señalar que las estudiantes refieren a familiares como principales alentadores para continuar estudiando: para Viridiana (8:1) el acercamiento a la UACH se dio a través de su hermana mayor, quien fue la primera en egresar de la universidad, posteriormente sus hermanos también se fueron integrando a la vida académica cursando diferentes carreras en la UACH; similar fue el caso de Liz (2:1) su cuñado egresó de la universidad y fue quien la motivo a estudiar en la UACH, comenta: *“...él estudio en Chapingo, ya hace como tres años que egresó de aquí, entonces cuando yo estaba en la prepa en... como en primero ...me habló de Chapingo me dijo pues que si yo quería seguir estudiando... pues la mejor opción era Chapingo”*; Maya también refiere (5:2) *“...yo tenía una prima aquí, ella se dio de baja por otras circunstancias, pero me habló sobre la escuela y me decía te van a dar hospedaje y te van a dar comida, una beca y la escuela sí tiene un nivel académico bueno, yéndote es una oportunidad para ti y le dije, pues sí voy a hacer el examen...”*. “Una oportunidad” “la mejor opción” es una constante en las narrativas de las estudiantes. Chapingo es la única opción debido a las complicaciones económicas que implica concluir una carrera profesional.

Es importante observar que algunas estudiantes no tenían interés por las Ciencias Agronómicas, Liz (2:6) menciona que al principio las carreras que ofertaba la UACH no eran de su interés: *“...estaba yo feliz porque había pasado pues en Chapingo, pero ya había revisado todas las carreras que ofertaba y ninguna me convencía...”*; Zochi (1:5) manifiesta: *“...nos dieron información de que podíamos estudiar aquí carreras que tengan que ver con el campo y este... ya creo nada más eso, fue lo que nos dijo... entonces este... yo dije ¡ay no! ...como que campo no...(risas)”*, agrega que tenía dos opciones Chapingo o el Tecnológico de Chalco donde podía cursar la carrera de Enfermería, pero al no cumplir con el requisito de la edad y no

contar con suficientes recursos económicos Chapingo fue su única opción. Sobre esto Chávez (2008) señala que la diferencia entre “la única” o “mejor opción” se desdibuja cuando los estudiantes testimonian de viva voz que los apoyos económicos fueron determinantes en su decisión de solicitar ingreso.

Al respecto las estudiantes entrevistadas refieren a Chapingo como la “única opción” debido a los apoyos (beca en efectivo, dormitorios, comidas y otros servicios asistenciales y académicos básicos) que ofrece la institución. Zochi (1:5) comenta *“...mejor en Chapingo porque si estudiaba allá también era de pagar colegiatura y este... iba estar muy...bueno iba a estudiar y luego trabajar en la tarde con mi tía porque ahí iba a vivir, entonces pues ...ya mejor me vine para acá...”*; Obdulia (6:4) señala *“...dos opciones tenía, pero la de Miahuatlán la de Enfermería como que no me gustaba porque era mucho dinero y mis papás pues no tenían para mantenerme ahí y dije mi segunda opción pues es pasar la de Chapingo...”*; Pety (7:1) apunta *“... no era posible para mi mamá solventar los gastos de ambos (hermano) entonces pues fue mi única opción y por eso así me enteré de Chapingo...”*

Las entrevistas revelan la valoración positiva de los apoyos económicos y asistencialistas que brinda la UACH, ya que, sin su existencia hubiese sido complicado terminar una carrera. Aunque algunas de ellas señalan en un inicio que no tenían interés por las Ciencias Agronómicas, consideran que les agrada la carrera en las que están inscritas y visualizan un favorable desarrollo profesional. En tres casos las redes familiares y de amistad fueron clave en su decisión por estudiar en Chapingo.

3.4.2 El ingreso a Chapingo

Para las estudiantes indígenas, la integración a la vida académica ha sido un desafío. Cada una de las entrevistadas señaló las diversas dificultades a las que se enfrentaron a su llegada a Chapingo, la mayoría coincide en que fue necesario superar en un primer momento “el distanciamiento familiar” que es uno de los

primeros procesos que hay que superar para continuar con el trayecto académico. Maya (5:5) refiere “...*la separación con mi mamá fue como lo más duro (...) estuvo aquí mi papá y sí me dieron la categoría de becado interno y ya fuimos al cuarto, me instalé y se fue ...y cuando se fue como lo más doloroso de la vida ...*”; Liz (2:7) expresa “...*bueno fue difícil porque pues separarte de tu familia estar sola y todos esos factores influyen a que tengas un menor rendimiento...*”

Durante el tránsito escolar algunos estudiantes no logran superar el distanciamiento familiar y desertan o se dan de baja como lo señala Maya “...*adaptarse fue difícil ...ya después durante la prepa pues como el hecho de que sí me llegó fue de que también mis amigos se iban de baja, varios se fueron de baja entonces como que me afectaba mí porque yo decía no pues se fue...*”; Lorena comenta que una de las dificultades al llegar a Chapingo fue enfrentarse a la soledad y señaló algunos problemas que percibe dentro de la UACH como el alcoholismo o relaciones de pareja violentas, aunque enfatiza que no fue su experiencia.

No obstante, es importante destacar que en el caso de dos participantes el distanciamiento familiar y la soledad ya habían sido experimentadas antes de llegar a la universidad. Zochi (1:9) manifiesta “*yo dije ¡ay otra vez en otra villa! pero más grande (risas), entonces como que ya no sentía tan feo porque ya me había acostumbrado...*” ella concluyó la secundaria y la preparatoria en un internado similar al modelo asistencialista que emplea Chapingo. Al respecto Obdulia (6:7) comenta “*muchos creo que lo resienten eh... lejos de sus papás y así, pero yo como que no lo resentí porque ya como que... estaba acostumbrada a estar sola*”.

Czarny (2008) apunta que, si para los estudiantes que no son indígenas, el acto de migrar, ir a las escuelas en nuevos contextos, conseguir trabajo y sobrevivir también resulta un gran desafío, para el caso de las comunidades indígenas se suman además otros aspectos históricos marcados por la exclusión y marginación.

Existen otros casos en los que las estudiantes contaron con el soporte emocional de sus hermanos, también estudiantes de la UACH como en el caso de Viviana quien comenta “...*Lupe todavía estaba aquí ella ya estaba en séptimo, ella ya iba egresar cuando yo entré y pues ella estaba muy emocionada de que estuviera acá mi otra hermana...*”; Isabel (3:4) expresa “*no extrañé a mi familia, y en parte porque estaban mis hermanas*” el hecho de saber que sus hermanas estaban en la misma universidad le daba más confianza y cuando había dificultades recurría a ellas.

Si bien, la mayor parte de los estudiantes son jóvenes, Guzmán (2017) reconoce que existe una heterogeneidad estudiantil asociada a la ampliación de la cobertura educativa, misma que ha permitido la visibilización de diversas figuras estudiantiles (indígenas, foráneos, migrantes, de intercambio y jóvenes padres de familia). En ese sentido Pety comenta “...*ha habido a veces en las que tenido que ver ¿a quién le doy prioridad? así como que no puedo dejar la escuela... pero no puedo dejar a mi hijo... entonces me ha pesado mucho en ambas partes, a veces cuando ya saben que estoy en fines de semana ¿no? ...es que tengo práctica ...y pues no voy a llegar, regresó hasta el domingo o sábado en la noche y así como de ... ¡otra vez te vas! y así como de... pues sí entonces como... me peso un poco esa parte...*”

Las complicaciones para Pety a diferencia de sus compañeras se resumieron en sobrellevar dos responsabilidades, por un lado, en el cumplimiento de tareas como estudiante y por otro su rol de madre, situación que la colocó en una encrucijada, menciona haber recibido varias veces reclamos por parte de su familia por ausentarse incluso fines de semana. Al respecto Guzmán (2017) apunta que la decisión de estudiar y ser padre implica reacomodos y negociaciones familiares, tanto en el hogar como en la inserción en el mundo escolar, se cambian las rutinas, los tiempos y espacios. Es importante observar que Pety resalta la importancia del apoyo recibido por parte de su mamá para cuidar de su hijo y también de su pareja en tareas domésticas y de crianza cuando hay tareas o es fin de semestre.

Los discursos demuestran que separarse de la familia para estudiar no es un asunto menor entre las jóvenes universitarias. Es una experiencia que adquiere diferentes matices según la posición que se ocupe en la familia, la existencia de hermanos mayores que comparten trayectos universitarios, las experiencias previas de distanciamiento y como habitantes de villas estudiantiles, la manera en que se afronta la soledad, las responsabilidades que adquieren, o incluso la maternidad. Ésta última puede tener un impacto significativo en la estudiante que lejos de sentirse apoyada por su familia, recibe reclamos por las ausencias en su papel de madre, que implican negociaciones y ajustes en su vida personal y como universitaria.

3.4.3 Las estrategias

Las entrevistas revelan diferentes desafíos que enfrentaron las estudiantes indígenas a su llegada a la universidad. Desde el ingreso, las redes de amistad cumplen una función vital se convierten en el soporte más cercano para ir enfrentando dificultades académicas, como aparece en el caso de Obdulia (6:40) *“...ya sentía que no la libraba y le dije a ese amigo... estudiábamos una noche y así, entonces me decía, ¡no te desanimes!, ¡tu sígueme!, me decía ¡tú, puedes!, sé que puedes ...y pues él como que me dio ánimos...”*. Mantener contacto telefónico con la familia también es una forma de sobrellevar las situaciones complicadas que se les presentan como la soledad y la nostalgia que experimentan al estar lejos de sus casas Viviana (8:18) comenta *“...hasta ahora lo que yo hago es hablar con mi mamá sí se puede todos los días sino cada tercer día...”*

También algunas formas de solución a las dificultades académicas o personales fueron integrarse en actividades deportivas o culturales, como lo expresa Liz (2:32) *“... hacer algo de deporte o algo cultural ¡algo! no sé y pues eso me ha ayudado mucho... me desestresa y aparte te olvidas pues un ratito de la ...de la escuela de las tareas y todo...”* En el caso de Maya (5:34) la búsqueda de ayuda profesional le permitió obtener herramientas para sobrellevar situaciones complicadas en su vida

y en su trayecto académico, señala “...pues ya el psicólogo sí me ayudó en varios aspectos, como tomar más decisiones y pues a poner mis límites eso también me ayudó...”.

El recorrido estudiantil es un proceso inseparable de obstáculos y diversas formas de enfrentarlos; las estrategias identificadas en las narraciones son la búsqueda de actividades complementarias como el deporte o las artes, que favorecen la salud mental y emocional a la vez que representan una manera más de construir amistad; las redes afectivas, principalmente de amistad, son fundamentales como estrategia de adaptación a la vida universitaria y a las nuevas dinámicas que ésta representa, son soporte y aliciente para la continuidad de los estudios; el contacto familiar en la distancia adquiere singular importancia, como una fuente de motivación. En un caso específico, recurrir a apoyo psicológico profesional fue una alternativa relevante y que ayudó a la capacidad de decisión en la vida universitaria.

En las narraciones las dificultades académicas están relacionadas con los profesores, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las experiencias escolares previas. Silva y Jiménez (2015) señalan que integrarse a la universidad implica apropiarse y responder adecuadamente a la dinámica y a las exigencias académicas y, al mismo tiempo, incorporarse a las formas de convivencia social propias del ambiente universitario (como las actividades extracurriculares, y la interacción cotidiana con compañeros, profesores y demás personal. Al respecto Isabel (3:5) apunta “...sí sentí el cambio de... que venía de una secundaria y pues el nivel es más bajo y los profesores son más cercanos a los alumnos y aquí pues sentí la diferencia de la complejidad de las materias...”

Sobre la relación que establecen con los profesores, Viviana (8:32) expone “...los profes de fruticultura que son pues profes que... hacen como que uno se sienta así tan miserable como para que diga ¿no? es que ¡yo no sirvo para estas cosas! ¿no? pero pues bueno yo creo que son cosas con las que uno tiene que aprender a lidiar lo veo en ese aspecto que en mi caso siento que voy a trabajar con productores y

los productores son así ¿no? en ocasiones...” Bermúdez (2013) considera que esta diferenciación sexuada tiene como referente el lugar que ocupan las mujeres en los ámbitos públicos y privados en las localidades indígenas. En Chapingo las prácticas se llevan a cabo en campos o áreas agrícolas, tradicionalmente estos espacios han sido ocupados por los varones. El ethos de la UACH desde sus orígenes privilegia la formación de profesionales en las áreas agronómicas hace que la institución pueda identificarse como altamente masculinizada, tanto por los significados propios de la labor agronómica, como por la presencia mayoritaria de varones entre el personal académico y estudiantes (Chávez, 2020).

En las aulas es común que los profesores tengan un trato diferenciado entre hombres y mujeres. En algunos casos los maestros de más edad hacen comentarios discriminatorios con cargas sexistas respecto a la capacidad de las mujeres para las ciencias agronómicas.

Lo relevante del análisis y de la forma en que Viviana interioriza y asume como natural ocupar una postura vulnerable en las prácticas escolares y agronómicas, justificando que esa “forma de enseñanza” le servirá para trabajar con productores varones argumentando que al egresar también tendrá que lidiar con actitudes de menosprecio similares a las de los profesores. Esto es algo que ocurre con frecuencia en las ingenierías y otras profesiones reconocidas tradicionalmente como “carreras masculinas”, en las que las estudiantes son blanco de discursos y prácticas misóginas, que demeritan sus saberes por ser mujeres y que las vulneran.

Otras dificultades académicas tienen que ver con la trayectoria escolar previa, en la mayor parte de los casos las estudiantes provienen de primarias, secundarias y bachilleratos donde se carece de laboratorios, bibliotecas, equipos de cómputo e incluso infraestructura. Al respecto Viviana (8:29) comenta ... *“mis compañeros de prepa me dicen que llevaron inglés que llevaron genética bases de genética yo nunca llevé esas materias, ¿no? porque era un bachillerato general, ¿no? ... de repente siento que las materias son muy pesadas como este semestre lo tengo muy*

pesado tengo materias este... profes muy exigentes; Pety (7:4) expresa "...sí fue un poco el cambio, te digo tan sólo en la forma en que los profesores enseñan o las prácticas en campo que pues... si no yo estudié en un bachillerato general entonces ahí eran en aula y no salías de ahí..." Al respecto Dubet (2005) señala que los estudiantes van descubriendo una universidad y adaptándose a ella, a la organización de los contenidos de cada materia los cuales se van complejizándose, es fundamental la autorregulación. El mismo autor señala que lo vivido en la educación media superior será determinante para la vida universitaria, tanto en saberes como en adaptación a las nuevas lógicas de acción que determinan su experiencia escolar.

Los estudiantes deben organizarse en varias asignaturas, aunado a ello es importante conocer las reglas del juego nuevo en el que se va develando la naturaleza trabajo exigido, las expectativas más o menos explícitas de los maestros, sus normas y sus manías.

3.4.4 Expectativas académicas y personales

En el análisis de las respuestas que las estudiantes dieron en torno a las expectativas personales y académicas hay una variedad de sentidos en cuanto a su formación académica. Algunos se asocian con aportar de alguna manera a sus comunidades de origen como es el caso de Viviana (8:27) señala *"...yo siento que la carrera que estoy estudiando lo hago por eso y por eso me gusta ¿no? el hecho de pensar que en algún momento puedo ayudar a mi gente de esa forma yo creo que... creo que para eso se prepara uno ¿no? para ayudar"*; Liz (2:20) manifiesta *"...pues también tengo esa mentalidad de aportarle algo a mi comunidad a... de donde yo vengo, pero para eso debes de... para ayudar pues a tu comunidad debes de tener como que conocimiento ideas y también capital para poder ayudarlos."*

Czarny et al. (2018) agrupan en tres grandes dimensiones las expectativas profesionales de estudiantes universitarios indígenas: profesional, académica y sociocultural. La primera está asociada con la ampliación de la visión profesional, con ser un profesional; la segunda tiene que ver con la obtención de nuevos conocimientos y capacidades críticas, con la construcción de su nueva identidad como estudiantes universitarios; por último, la dimensión sociocultural que involucra aspectos como el aportar y ayudar a la comunidad. Viviana y Liz esperan que la carrera que estudiaron pueda ofrecer una respuesta a las necesidades de sus lugares de origen.

Otro tipo de expectativas tienen que ver con el deseo de seguir ampliando su formación académica. Al respecto Obdulia (6:58) expresa *“...antes de que termine la carrera pues ya tengo que terminar la tesis, ese es mi objetivo, ya terminar la tesis y ya titularme ¡ya rápido! porque muchos veo que se quedan, en un año, dos años u otros que ya no se titulan, entonces pues no puedes trabajar sin un título...”* En ese sentido Dubet (2005) señala que algunos estudiantes esperan de sus estudios un título inmediatamente convertible en el mercado del empleo, algunos estudiantes conciben la idea de que el título se convierte en una especie de seguro contra desempleo.

También se encuentran expectativas referidas a beneficiar a sus familias y la idea del retorno a sus comunidades Zochi (1:19) menciona *“...quiero trabajar dos años, aún no sé... para juntar un algo de dinero y poner un negocio en mi casa, bueno yo he visto que falta... hay de todo menos papelería y está el kínder, bueno el preescolar y la primaria y este ...estaría bueno poner una papelería y así ...para también evitar que mi mamá vaya así... a trabajar porque si camina mucho para ir a su trabajo...”*

No todas las estudiantes tienen definido un plan después de finalizar la carrera. La utilidad de los estudios es imprecisa, existe ausencia de proyectos futuros, como se hace presente en la narración de Lorena (5:51) *“...pues saliendo la verdad sí quiero*

buscar trabajo para pues... sí me interesaría estudiar tal vez una maestría, pero estaba pensando mucho lo que quiero hacer..."

También no en todos los casos las estudiantes desean regresar a sus lugares de origen, Maya (5:26) expresa *"...yo siento que no me veo en mi casa pues así no hay muchas oportunidades, pero... quiero hacer otras cosas pues yo estaba viendo que me gusta la parte de las zonas áridas... hay dos opciones que esta lo de la parte norte o la parte de Puebla, entonces en Puebla me queda muy cerca de mi casa..."*

Las mujeres indígenas que decidieron y lograron acceder a la universidad enfrentan nuevos dilemas, algunos son buscar trabajo fuera de la comunidad y la decisión de no regresar a sus lugares de origen o intentar generar procesos de autogestión en las comunidades y, mientras se logra, surge el problema de la sobrevivencia (Bautista, 2008).

En el caso de Pety (7:33) quien es madre de familia se presentan otro tipo de obstáculos para alcanzar sus metas como profesionista comenta: *"...yo sí me visualizo trabajando que encuentre un trabajo no lo sé ...quizás me es un poco complicado porque como tengo familia bueno tengo a mi esposo y a mi hijo ¿no? es un poco difícil, sí me gustaría irme lejos pero también me impide esa parte pues ...es fácil me llevo a mi hijo pero mi esposo trabaja, tiene un trabajo fijo en la ciudad de México entonces él no se puede ir ...entonces es como que me tengo adaptar.* Además de las dificultades que representa para las mujeres indígenas incorporarse a la vida estudiantil y en el caso de Pety sobrellevar las disyuntivas que emergen de su rol como estudiante y su rol como madre, se suman a ellos otros desafíos al terminar la carrera profesional.

3.5 Conclusiones

A través del análisis de distintas experiencias de mujeres indígenas inscritas a la Universidad Autónoma Chapingo se identificaron cuáles fueron los motivos que las alentaron a cursar una carrera universitaria, cómo fue su ingreso a la universidad,

las dificultades al llegar; las estrategias para enfrentarlas y finalmente sus expectativas académicas y personales.

En el caso de las estudiantes participantes de este trabajo, la “opción” de ingresar a Chapingo emerge de la motivación por parte de redes familiares y amistosas. En algunos casos no existía un interés por estudiar carreras afines a las ciencias agronómicas, “por el campo” como se menciona en una de las narraciones, se puede identificar que las dificultades económicas fueron un determinante en su elección por esta universidad. Es importante destacar que las estudiantes valoran positivamente los apoyos asistenciales (beca, comida, dormitorio) que la institución ofrece y tienen presente que sin estos apoyos no habrían cursado una carrera.

Con relación al ingreso, se pueden identificar algunos desafíos como la separación familiar y la experimentación de la soledad. Es importante señalar que la variabilidad de los desafíos sea académicos o personales corresponden a la diversidad de experiencias estudiantiles. En el caso de una participante sobrellevar dos responsabilidades como la maternidad y ser estudiante, reflejaron otro tipo de desafíos.

Por otro lado, también se identifican algunas de las estrategias que tuvieron que desplegar las estudiantes para ir adaptándose a la vida académica tales como la gestión de redes de amistad, fundamentales para la ayuda mutua en cuestiones personales y académicas, para las tutorías entre pares y el estudio. Algunas estudiantes mantienen contacto telefónico con sus familias que sirve de contención emocional para sobrellevar las dificultades que van enfrentado en su nueva vida académica, en uno de los casos fue necesario recurrir a servicios psicológicos que ofrece la institución.

Con respecto a las dificultades académicas en los relatos obtenidos de las estudiantes se encontró que algunos profesores mostraban un trato diferenciado. Es en los campos o las áreas agrícolas donde se ve reflejado, pues tradicionalmente han sido espacios ocupados por varones. La presencia de sexismo fundado en estereotipos de género se hace presente en los espacios educativos de la UACH, institución altamente masculinizada.

Es importante reconocer que existen una variedad de expectativas y sentidos en torno a la universidad de las estudiantes entrevistadas, se pueden categorizar en tres rubros. El primero tiene que ver con el interés por aportar de alguna manera a sus comunidades de origen; el segundo con el deseo por seguir ampliando su formación académica; el tercero tiene que ver con la motivación por regresar a sus comunidades de origen y beneficiar a sus familias. Un caso especial es el de la estudiante que enfrentó la maternidad y el tránsito escolar, en un inicio tuvo que postergar los estudios para dar prioridad a la crianza, sin embargo, al retomar sus estudios significó una reivindicación personal, una oportunidad para cambiar el rumbo de su vida.

A partir de la revisión expuesta quedan abiertas nuevas vías de investigación y aspectos a profundizar, así mismo resultaría importante analizar los sentidos de los estudios que construyen las estudiantes indígenas de las distintas carreras. Del mismo modo es relevante ampliar y ahondar sobre las diferencias de quienes provienen de diferentes etnias. Queda abierto también el análisis sobre el sentido de los estudios en distintas épocas de vida de las estudiantes, quienes en su tránsito escolar vivencian tensiones y renegociaciones constantes.

3.6 Referencias.

- Alvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Badillo, J. (2011). El programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, 61, 25–33. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137005.pdf>
- Bermúdez, F. M. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista Del Centro de Estudios Interdisciplinario Sobre Mujeres*, XXI(22), 65–74. https://www.researchgate.net/publication/335377413_Como_ingenieras_cuidamos_mejor_las_plantas_La_situacion_de_genero_de_mujeres_universitarias_indigenas_en_la_Sierra_mam_de_Chiapas
- Bermúdez, F. M. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116–145.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(003), 9–43. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573041&orden=166456&info=link>
- Chávez. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de La Educación Superior*, XXXVII(148), 31–55. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a3.pdf>
- Chávez, M. (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 31.

- Czarny, G. (2008). Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. In *Universidad Pedagógica Nacional*.
<http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/289/1/Czarny%20Gabriela.pdf>
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *Revista_ISEES*, 7, 39–59. dialnet.unirioja.es
- Czarny, G. (2012). Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior. In *Universidad Pedagógica Nacional* (Issue). polvo de gis. [http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Jovenes indígenas en la upn Ajusco.pdf](http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Jovenes%20indigenas%20en%20la%20upn%20Ajusco.pdf)
- Czarny, G., Navia, C., y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 47(188), 87–108. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.509>
- Didou, S. (2014). Los programas de Educación Superior Indígena en América Latina. Componentes tradicionales y emergentes. In *México: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC*.
https://www.academia.edu/22138538/Los_programas_de_Educación_Superior_indígena_en_América_Latina_Componentes_tradicionales_y_emergentes
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de La Educación Superior*, 47(187), 93–109.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-ERevista de Investigación Educativa* 1, 1–78. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Escalante, E. (2011). Metodología y Métodos. In *Aproximación al análisis de datos cualitativos* (pp. 111–139). Universidad del Aconcagua.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (U. Flick (ed.)). Ediciones Morata, S.L. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de->

la-investigac3b3n-cualitativa.pdf

- Gallart, A., y Navarrete, D. (2017). Programas de apoyos a mujeres indígenas : panorama analítico y lecciones aprendidas. *Taller Diagnóstico, Retos y Oportunidades Para La Inserción de Mujeres Indígenas Exbecarias En Proyectos Para El Desarrollo Comunitario*, 1–11.
https://idegeo.centrogeo.org.mx/uploaded/documents/Panel_1_Programas_de_apoyos_a_mujeres_indigenas_-_Gallart-Navarrete.pdf
- Gallart, M. A., y Henriquez, C. (2006). Indigenas y Educacion Superior: algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27–37.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (U. Flick (ed.)). Ediciones Morata.
- Gnecco, A. (2016). Mujeres Indígenas: Experiencias Sobre Género E Inclusión En La Educación Superior. *Eleuthera*, 14, 47–66.
<https://doi.org/10.17151/eleu.2016.14.4>
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educacion Superior*, 46(182), 71–87.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Herrera, S. (2012). Acceso y permanencia a la Educación Superior de mujeres indígenas mayangnas, URACCAN Las Minas, 2009–2010. *Ciencia e Interculturalidad*, 10(1), 41–57.
<http://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/318/317>
- Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. In *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Maillard, C., Ochoa, G., y Valdivia, A. (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la Región Metropolitana.

- Calidad En La Educación*, 28, 176. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.208>
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educacion superior. Experiencias en América Latina*. IESALC- UNESCO.
<https://doi.org/10.30620/p.i..v4i2.1689>
- Mato, D. (2009a). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /buen vivir. Experiencias en América Latina*. IESALC- UNESCO.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mato, D. (2009b). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina . Procesos de Construcción , Logros , Innovaciones y Desafíos .* IESALC- UNESCO.
- Mato, D. (2011). *UNIVERSIDADES INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA : LOGROS , PROBLEMAS Y DESAFÍOS **. 63–85.
- Mato, D. (2015a). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América latina. Contextos y experiencias. In *Eduntref*. Buenos Aires.
- Mato, D. (2015b). *Pueblos indígenas , Estados y educación superior . Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina*. 41, 5–23.
- Mato, D. (2017). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. In *EDUNTREF* (p. 476).
- Navarrete, D. (2013). Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968–985.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300012>
- Navarrete, D., y Gallart, M. (2018). Mujeres indígenas con posgrado: aprendizajes y reflexiones de quince años de trabajo en el CIESAS (2001-2016). *4to Coloquio Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes En América Latina. Políticas Públicas: Posibilidades, Obstáculos, y Desafíos*. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp->

content/uploads/sites/6/2015/05/Navarrete-Gallart.pdf

Pérez, F. (2019). Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México. *Revista Del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 115–135.

Reynaga, G. (2008). Mujeres indígenas y educación superior en el Perú. *Foro*, 4(2005), 149–150.

Santamaria, A. (2016). *Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. 1984*, 177–198.

Segura, C., y Chávez, M. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021–1045.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430002>

Silva, Y., y Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de La Educación Superior*, 44(175), 95–119.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.08.003>

Velasco, S. (2012). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: el PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. In V. Ruiz & G. Lara (Eds.), *Experiencias y resultados de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 79–87). ANUIES.
<https://seminarioeducacionydiversidad.files.wordpress.com/2013/02/experiencias-y-resultados-de-programas-de-accion-afirmativa-con-estudiantes-indigenas.pdf>

CAPÍTULO 4. MUJERES INDÍGENAS: DIVERSAS MIRADAS SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN

Resumen

Este artículo aborda experiencias de vida y experiencias educativas de mujeres indígenas inscritas a un posgrado en la Universidad Autónoma Chapingo. Se indaga hasta qué punto condiciones como la etnia y género afectan su tránsito escolar. Se analizaron historias de vida de tres mujeres, bajo el marco interpretativo fenomenológico. Estas mujeres enfrentan múltiples barreras para continuar su profesionalización, también se enfrentan a discriminación por razón de género y etnia a lo largo de su trayecto. Se sugiere implementar estrategias que sensibilicen a docentes y alumnos, además es necesario un espacio institucional para dar seguimiento y control a cuestiones de igualdad de género e implementación de programas de formación sobre discriminación que involucren a la comunidad universitaria.

Palabras clave: género, etnia, educación, discriminación, desigualdad

Abstract

This article addresses the life and educational experiences of Indigenous women enrolled in a graduate program at the Universidad Autonoma Chapingo. It investigates to what extent conditions such as ethnicity and gender affect their academic transition. The life stories of three women were analyzed under a phenomenological interpretative framework. These women face multiple barriers to continue their professionalization, and also face discrimination based on gender and ethnicity throughout their journey. It is suggested that strategies be implemented to raise awareness among teachers and students, in addition to the need for an institutional space to follow up and monitor gender equality issues and implement training programs on discrimination involving the university community.

Keywords: gender, ethnicity, education, discrimination, inequality

4.1 Introducción

En las últimas dos décadas el campo de estudio sobre la profesionalización indígena se ha incrementado significativamente, sin embargo, los avances aún son insuficientes debido a la invisibilización histórica a la que se enfrentan los pueblos originarios y afrodescendientes en América Latina y el mundo. En un reporte sobre el estado del conocimiento sobre la profesionalización de estudiantes indígenas Bermúdez (2017) afirma que los resultados de la producción científica revisada entre 2002 y 2015 revelan que los estudiantes son un grupo heterogéneo donde elementos como la condición económica, el acceso a servicios básicos, la condición de género, la pertenencia a determinado grupo étnico y el entorno social son aspectos centrales en la construcción de sus trayectorias, sentidos y experiencias universitarias.

Aunque existen numerosos esfuerzos por organizaciones indígenas no gubernamentales e iniciativas del propio Estado mexicano para ampliar la matrícula indígena en todos los niveles educativos, aun es notable la desigualdad educativa. Los mecanismos de ingreso a la universidad favorecen mayoritariamente a los grupos privilegiados de la sociedad (Navarrete, 2011). En el ámbito de la educación superior los estudios son escasos y los que abordan las problemáticas sobre racismo que enfrentan los estudiantes indígenas son aún menos (Carlos, 2016; Bermúdez y Ramírez, 2019). Las dificultades de acceso a la escuela y las desigualdades de pertinencia cultural en los currículos muestran que la discriminación racista opera en distintos niveles de acción y que, a menudo, tienden a legitimar la selección y la estigmatización por el origen social y étnico de los estudiantes y profesionales de la educación (Baronnet, 2018a)

Las mujeres indígenas son las que presentan un mayor rezago educativo, ya que casi una de cada cuatro se encuentra sin escolaridad y solo una de cada cinco cuenta con secundaria concluida (CONAPO, 2015). Las mujeres indígenas enfrentan una triple desventaja: pertenecer a un grupo étnico, ser mujer y estar en el estrato económico más bajo (Lagarde, 2005) dimensiones relevantes en la

estratificación social y el acceso diferencial a la escolarización en todos sus niveles educativos. La desigualdad educativa y discriminación son temas recurrentes en el acceso y permanencia en las instituciones de educación superior.

En este trabajo se analizan las narrativas de mujeres indígenas inscritas a un posgrado de la UACH, escenario donde convergen una multiplicidad de experiencias estudiantiles. Las características de la universidad son muy particulares debido a su modelo asistencialista. En ese sentido el género desempeña un papel importante en el acceso y oportunidades educativas. Por lo tanto, ¿qué barreras aparecen si se vinculan ambas dimensiones: el género y la etnia? Hay varios aspectos que este artículo recorrerá. En primer lugar, se examina los significados que atribuyen las estudiantes indígenas en torno a la profesionalización, sus expectativas académicas y personales, barreras sociales y experiencias de discriminación y racismo en su trayecto escolar.

4.2 Barreras que impiden la escolarización de las mujeres indígenas

Las mujeres indígenas se enfrentan a múltiples adversidades para transitar por los diferentes niveles educativos. El hecho de ser mujer y provenir de una comunidad indígena dificulta aún más el acceso a niveles escolares superiores. Los roles y funciones que se asignan a las mujeres indígenas en determinados contextos tradicionales también limitan el acceso y la permanencia en el sistema educativo (CEPAL, 2014). Este apartado destaca brevemente la triple desventaja que enfrentan las mujeres para acceder al sistema educativo, que durante años se ha caracterizado por incorporar a la cultura nacional a los miembros de las comunidades indígenas desde la creación de México como un estado nacional (Navarrete, 2011).

4.2.1 Pobreza

Los pueblos originarios y afrodescendientes pertenecen a un sector de la población excluido y con dificultades para acceder a servicios básicos como la salud y educación. La desigualdad educativa se refleja en altos niveles de analfabetismo. En todo el mundo, una de cada tres mujeres es analfabeta, frente a uno de cada cinco hombres. En los países en vías de desarrollo el analfabetismo es más común porque a menudo la educación de las mujeres se considera inútil. El absentismo y deserción escolar son comunes, ya que las niñas se enfrentan a muchas expectativas culturales (Zajda & Freemaan, 2009).

La participación de los estudiantes indígenas en los diferentes niveles educativos es muy reducida, en lo que respecta a la educación superior es casi nula. Las mujeres indígenas son las que tienen menor presencia, casi una de cada cuatro se encuentra sin escolaridad alguna y una de cada cinco cuenta con secundaria completa (CONAPO, 2015).

De acuerdo con el INMUJERES (2006) 48 mujeres indígenas de cada cien lograron una carrera técnica o comercial, 51 estudiaron una licenciatura y menos de dos maestría o doctorado. Diversas circunstancias han influido en el rezago educativo, el sistema patriarcal ha propiciado la situación de marginación y exclusión de las mujeres indígenas.

También se pueden identificar múltiples barreras, las mujeres indígenas a diferencia de los varones se encargan de actividades simultáneas como asistir a la escuela y responsabilizarse de las tareas domésticas, no es fácil que logren acceder al espacio público y no es habitual que muestren independencia y tomen decisiones, el matrimonio en muchos casos se vuelve única opción de vida.

Algunas estrategias que se han implementado para que las mujeres indígenas continúen su formación a nivel posgrado ha sido a través del apoyo de becas y programas. Didou (2018) categoriza algunos programas de atención a estudiantes indígenas en educación superior en a) programas de becas para estudios completos b) acciones de retención y c) becas para estancias de capacitación. Existen dos acciones específicas para favorecer a las mujeres indígenas. El primero es el

programa de apoyo complementario para mujeres indígenas becarias del CONACyT y el segundo es el programa de incorporación al posgrado de mujeres indígenas para el fortalecimiento regional.

4.2.2 Etnicidad

Según el INMUJERES el descenso de asistencia de las niñas indígenas es más notorio entre los 12 a 16 años, esto podría deberse a que la asistencia de las mujeres indígenas a la escuela no es necesaria debido a que el rol asignado socialmente es el de la crianza de los hijos y el mantenimiento del hogar.

Estudios pioneros como los de Carnoy et al. (2002) identificaron diversas dificultades por las que los estudiantes indígenas no logran continuar con estudios de nivel superior: las limitaciones económicas son un factor determinante; la lejanía de los centros escolares, la mayor parte de los estudiantes tienen que migrar a otros lugares debido a que la mayoría de las universidades se encuentran ubicadas en zonas urbanas; la baja calidad educativa recibida en los niveles básico y medio superior. Estos obstáculos tienen un impacto negativo cuando llega el momento de acceder a la educación superior, con frecuencia los estudiantes son rechazados por las instituciones públicas por no acreditar los exámenes de conocimientos.

A estas barreras se suman otras para el caso de las mujeres indígenas, las barreras culturales y la discriminación. Algunas familias indígenas apoyan más a los varones para que continúen estudiando, no se les cuestiona ni se ven en la disyuntiva de solicitar permiso para salir de la comunidad (C. Mora, 2010). A diferencia de los hombres, las mujeres indígenas muchas veces no cuentan con el respaldo familiar y se les cuestiona ¿para qué estudiar? En otro estudio aparecen algunas connotaciones que tienen los padres y las familias indígenas acerca de la escolarización de las mujeres (Segura et al., 2020). En algunos casos la asistencia escolar de las mujeres se considera innecesaria, también implica un gasto económico y la pérdida de un miembro de la familia fundamental para cumplir con las labores domésticas.

4.2.3 Género

El derecho a la educación no solo se ve afectado por la pobreza y la etnicidad, también por los roles sociales adjudicados a las mujeres. En las zonas rurales las mujeres se hacen cargo de múltiples tareas: la crianza y educación de los hijos, las tareas y administración del hogar, algunas participan en actividades agrícolas, otras en actividades comerciales informales para el sostén económico de la casa. La familia en las comunidades indígenas se rige por un jefe de familia, el varón, quien toma las decisiones y el control de los hijos, especialmente el de las mujeres (Osorio, 2017).

Otra barrera de género tiene que ver con las percepciones en torno a la escolaridad. La creencia de que las mujeres no cuentan con la capacidad para desempeñarse en el ámbito educativo (Herrera, 2012; Bermúdez, 2013; Chávez, 2020) ¿para qué enviarlas a la escuela? “sí se van a casar y tener hijos, su marido las mantendrá”. Además el acceso de una mujer a los mismos títulos escolares representa un riesgo para las autoridades de la comunidad, que son varones (Czarny, 2007)

Las pocas mujeres que han logrado salir y cursar estudios superiores lo han conseguido con o sin consentimiento del jefe de familia, generalmente los padres no conceden permiso porque temen que sus hijas corran riesgos en las grandes ciudades, inicien su vida sexual y tengan embarazos no deseados.

4.3 El contexto: Universidad Autónoma Chapingo

La población femenina estudiantil en la UACH ha aumentado en los últimos años. En el ciclo escolar 2005- 2006 se registró un total de 6,838 estudiantes, de los cuales 66% correspondía a los varones y 34% a las mujeres. En el ciclo escolar 2020-2021 se registró un total de 10,807 estudiantes de los cuales 55% corresponde a los varones y 45% a las mujeres. Del total de la población estudiantil 25% corresponde a la matrícula registrada como perteneciente a un grupo étnico.

Para el año 2020 se registró un total de 2,754 estudiantes indígenas. La mayor presencia de estudiantes indígenas se encuentra en el nivel medio superior (preparatoria y propedéutico) con un total de 1,381 estudiantes; en segundo lugar el nivel superior, con un registro de 1,335 estudiantes; en el nivel de posgrado (maestría y doctorado) se registra un total de 38 alumnos hablantes de una lengua originaria (UPOM, 2020).

En septiembre de 2018 en posgrado hubo un total de 60 estudiantes registrados como hablantes de una lengua originaria 22 mujeres y 38 varones (UPOM, 2018) . La proporción de mujeres que asiste a la UACH (educación media superior, superior y posgrado) ha aumentado durante los últimos periodos, sin embargo, el número de mujeres indígenas matriculadas en el posgrado sigue siendo menor en comparación con las estudiantes que no están adscritas a un grupo étnico. Este estudio expone las narrativas de mujeres indígenas inscritas a un posgrado, además se analiza cómo ha sido su tránsito educativo desde educación inicial hasta el posgrado, así como las aspiraciones que emergen al concluir sus estudios, se analizan los esfuerzos que han realizado las estudiantes para formarse profesionalmente. El género desempeña un papel importante en la limitación y el acceso a oportunidades educativas. Por tanto ¿qué dificultades aparecen si se agrega otra categoría más como la etnia?

4.4 Metodología

Para realizar el estudio se aplicaron entrevistas en profundidad, el análisis se centró en las experiencias de vida de mujeres indígenas, se utilizaron historias de vida para explorar sus experiencias personales y educativas. Taylor & Bogdan (1987) definen a las entrevistas en profundidad como encuentros cara a cara que van dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Un buen estudio cualitativo señala Flick (2015) no se limita a encontrar y confirmar lo que se esperaba que fuera un resultado, sino que producirá nuevas ideas y maneras de ver las cosas y las personas estudiadas. El análisis de las narrativas permite que las estudiantes ordenen sus experiencias educativas y de vida en series crónicas narrativas, marcadas por sucesos clave. Estos sucesos pueden mostrar cómo una persona encuadra un grupo particular de experiencias y les da sentido (Gibbs, 2012).

Las mujeres que se entrevistaron se encontraban inscritas a un posgrado de la UACh, dos casos en programas de doctorado y uno de maestría, en tres departamentos diferentes. Se utilizó la técnica bola de nieve para entrevistar a las participantes debido a las restricciones sanitarias por la pandemia de COVID-19. El encuentro con las estudiantes fue a través de videollamadas por zoom y WhatsApp, se solicitó su consentimiento para grabar la sesión, asimismo, se empleó el criterio ético de anonimato y confidencialidad. Las categorías de análisis se organizaron de acuerdo a las siguientes temáticas: significado en torno a la profesionalización, expectativas, discriminación, racismo y barreras sociales que enfrentaron en su tránsito académico.

4.5 Resultados y discusión

4.5.1 Silvina

Silvina nació en Atzompa estado de Veracruz, su lengua materna es el náhuatl, es la menor de tres hermanos (dos hermanas y un hermano), cursó la primaria bilingüe en su lugar de origen; la secundaria y preparatoria la culminó en otra comunidad aledaña a la suya, para costear su educación superior prestó un año de servicio al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como docente en una comunidad indígena. Estudió la licenciatura en administración y gestión de pequeñas y medianas empresas en la Universidad Politécnica de Huatusco, para ingresar a la Maestría en Estrategia Agroempresarial en el CIESTAAM de la Universidad Autónoma Chapingo fue becaria del programa incorporación de

mujeres indígenas a un posgrado de calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) ahí fortaleció sus capacidades académicas y además estuvo un mes en Canadá para aprender inglés.

Silvina decidió estudiar una carrera para tener un trabajo diferente del campo o de la casa, deseaba algo diferente, no solo casarse. La escuela fue la oportunidad para conocer otros entornos y obtener otro tipo de conocimientos para aportar algo a su comunidad. Los motivos por los que decidió estudiar la carrera de administración se debieron al deseo de aportar conocimientos a su comunidad y por la inquietud de formar una cooperativa de tejidos artesanales.

Al cursar la carrera sintió difícil adaptarse a la ciudad, lo más complicado fue el dominio del español, menciona que sabía comunicarse, pero su vocabulario aún era deficiente en comparación con el de sus compañeros de clase, debido a esa deficiencia en el idioma le fue difícil expresarse y sentirse parte de, resalta que tuvo que enfrentar esa mentalidad de inferioridad por el hecho de *venir de un rancho*, temía no concluir la carrera debido a sus orígenes.

Las dificultades que se presentaron en su paso por la universidad estaban asociadas al dominio del español, además el sentimiento de inferioridad estaba muy presente, lo que impedía expresar sus dudas, por pena a que sus compañeros se burlaran. A estas dificultades se sumaron otras de carácter familiar y cultural, señala que desde la infancia se carga con un miedo por provenir de una comunidad indígena y en el caso específico de las mujeres indígenas no se les permite hablar o preguntar de más.

Silvina comenta que el miedo a expresar sus ideas persiste, sobre todo al interactuar con figuras de autoridad, personas extranjeras o los profesores con grados académicos altos, sin embargo, son situaciones que ha ido sorteando a través de darse la oportunidad de animarse a participar y considera que sigue siendo un reto.

Silvina señala que nunca recibió un trato diferenciado durante el posgrado, sin embargo, expresa que, si detectó un lenguaje no verbal discriminatorio, como las miradas *“...sí te miran un poquito feo por... porque tu color de piel... y porque pues,*

como todo ósea de que a veces te cuesta un poquito más expresarte más que... tal vez... una persona no lo dice, pero por la manera en que te mira ... cuando eres todavía arraigada a costumbres, a tradiciones de tu comunidad. Agrega algunas dificultades para socializar fuera del salón de clase "...pues te limitas a que no salgas con tus compañeros, por ejemplo, pues tienes eso, esa costumbre de que, pues tal vez no salgas tanto, de que no tomes, de que te digan que eres de rancho y por eso no te diviertes pues sí como que si duele un poquito..."

Con respecto a las dificultades, Silvina percibe que en su comunidad son pocas las mujeres que pueden estudiar

"...de donde yo soy originaria pues prácticamente todos los que egresamos de la primaria cuatro o cinco pueden aspirar a cursar lo que es la secundaria, ya de ahí la preparatoria son muy escasas... todavía los padres de familia tienen esa mentalidad de que las chicas pues deben de conocer más que nada lo que son las actividades domésticas porque el único futuro que le ven a sus hijas es que se casen y pues que tengan hijos... pero pues prácticamente en la zona pues todas son amas de casa, algunas trabajan en el campo, siembran, cosechan y ahorita como te comentaba estoy trabajando con mujeres que se dedican a tejer lo que es la lana con el telar de cintura..."

Algunas de las expectativas de Silvina son aportar algo a su comunidad señala:

"...realmente te das cuenta de que faltan muchas cosas, que puedes tal vez aportar un poquito de tu conocimiento con ellos ...pues siempre soy de esas personas que digo yo quiero regresar a mi pueblo, yo quiero estar aquí ayudando a mi comunidad... tal vez no a todos, pero pues sí puedo aportar un poquito del conocimiento que tengo en la parte de organización, en la parte de llevar un poquito lo que son sus costos, sus ventas, hacer un plan de marketing o en algo que pueda ayudar para que varias personas puedan aspirar a otros mercados... para poder mostrar a más personas las habilidades que ellos tienen ..."

4.5.2 Aurelia

Aurelia nació en una comunidad indígena llamada Guadalupe en Santa María de Sayula Tlaxiaco Oaxaca, sus papás son campesinos, ocupa el tercer lugar de cinco hermanos, dos de sus hermanos se dedican al campo y temporalmente salen a trabajar a la ciudad, uno de sus hermanos radica en Puebla. La primaria y la secundaria las concluyó en su comunidad, diariamente caminaba 40 minutos para llegar a la escuela. A los 14 años decidió entrar al CONAFE para trabajar en una comunidad indígena, ahí estuvo un año, a cambio fue beneficiaria de la beca por tres años para cursar la preparatoria. Al terminar la preparatoria decidió regresar al CONAFE y servir por otros dos años y así acceder a seis años de beca y culminar sus estudios universitarios.

Las primeras dificultades a las que se enfrentó en la universidad fueron no tener una idea clara sobre dónde y qué estudiar, sus opciones siempre se acotaron a instituciones que ofrecieran apoyos de alimentación y hospedaje. Se postuló para entrar a la Universidad Autónoma de Sinaloa, su solicitud fue aprobada pero solo con apoyo de colegiatura, por lo que se vio en la necesidad de buscar otra alternativa debido a que no le era posible solventar todos los gastos económicos, así que decidió entrar a un Tecnológico cerca de su comunidad, su intención era estudiar Agronomía, pero no estaba ofertada así que optó por cursar la carrera de Desarrollo Comunitario, cursó un semestre y posteriormente se presentaron otras dificultades ya que la institución no le proporcionó en tiempo y forma una constancia de estudios que requería para comprobar sus estudios y seguir con el apoyo de beca del CONAFE, así que fue suspendida su beca. Pese a los obstáculos económicos Aurelia logró que enviaran su solicitud de beca del CONAFE a Sinaloa, como en un inicio lo había considerado. Finalmente, el sueño de estudiar en Sinaloa se materializó y se inscribió a la carrera de sociología en la Universidad Autónoma de Sinaloa, durante la carrera recibía el apoyo de beca del CONAFE y cubría un turno de medio tiempo como niñera, de esta manera concluyó la universidad.

Durante su trabajo como niñera vivenció un choque cultural frecuentemente se cuestionaba las diferencias entre su propia familia y la vida en su trabajo señala:

“... me acuerdo de que no conocía la palabra por ejemplo pijama (risas)... las primeras veces que llegué a ir pues sí era bien raro porque hay muchas cosas que yo no conocía de ahí, y hasta me daba miedo hasta prender o abrir un refri ¡qué tal lo hecho a perder! (risas) ¡si se cae! ¡me van a echar la culpa!, eso no lo tenía en mi casa o pues este... pues si ya me decían cambia a los niños y ya de repente le ponía un pijama y me decían ¡no! esa ropa es para dormir y yo de ¿cómo para dormir? yo no uso ropa para dormir (risas) o luego me decían es que eso no es desayuno y yo de ¿cómo no? sí, es comida y así este... y ya pues cosas como esas...”

Aurelia menciona no haberse sentido discriminada por el contrario expresa que la familia con quien trabajo fue un apoyo para “hablar mejor” y tener un mejor dominio del español, ya que frecuentemente la corregían.

Casi al finalizar la carrera tuvo la oportunidad de visitar otros contextos escolares, el primero fue en Tuxtepec, donde trabajó temas de migración durante dos meses; el segundo fue la UNAM, donde realizó una estancia por un año, menciona que al estar en la institución reflexionó sobre sus orígenes, menciona que le pareció extraño ver ofertados cursos de lenguas indígenas, ya que siempre había escuchado en la escuela que *“lo que viene en los libros, de lo que hay fuera es lo mejor”*. Señala que su lengua materna ha ido perdiendo su valor, considera que los padres ya no les enseñan la lengua materna a sus hijos *“porque sienten que es inútil”* y *“no sirve de nada”*. Refiere que ingresar a la UNAM le permitió tener un poco más de consciencia acerca de la importancia de su lengua.

Aurelia está comprometida con la revitalización de su lengua materna, su tesis doctoral es sobre usos de la medicina tradicional en su comunidad, considera que es una manera de contribuir un granito de arena *“...estoy un poquito con la revitalización y el rescate de la cultura, una partecita porque no puedo con todo (risas)”...estoy contribuyendo con mi comunidad y es algo que también me gusta y es algo que lo sabe hacer mi familia, mis ancestros también lo hacían, entonces es algo como un derecho que defender...*

Asimismo, comenta que intentó colaborar con las mujeres de su comunidad, sin embargo, no fue posible seguir trabajando con ellas debido a que en su comunidad *“...las mujeres viven de una manera muy diferente, con más trabajo, viven como muy espaciadas, están preocupadas por sus hijos, tienen muchas cosas que hacer o tienen que salir a trabajar porque necesitan dinero...”*. A sí que optó por trabajar temas de revitalización de su lengua materna con niños y con jóvenes.

Aurelia señala que pertenezcas o no a una comunidad indígena el machismo está presente, incluso es más visible en una familia urbana, comenta que en su caso las circunstancias familiares para ella fueron diferentes

“...yo no soy como apegada a la familia ...salí así nada más, sí fuera otra familia pues dirían ¡ay no! que mala educación eso de no avisar a su papá (risas) mmmj ...sí, hay mujeres muy valientes a pesar de lo que les diga su familia o que es una mujer mal educada...a pesar de eso sí luchan por lo que quieren y que bueno que se hace eso porque si no todo el tiempo estaríamos así como sumisas o no sé y no lograríamos lo que nos gusta hacer...”

4.5.3 Amaya

Amaya nació en Oaxaca de Juárez. Su madre pertenece a la etnia huave y su padre es de origen chontal. Estuvo en contacto con la cultura huave toda su infancia. Tiene tres hermanos y ella es la menor. Su madre es abogada pasante de derecho y trabajó en el área jurídica de educación indígena. Su padre se fue cuando ella era pequeña. Su madre decidió dejar su pueblo y migrar a la ciudad. La primaria, secundaria y preparatoria las curso en la ciudad de Oaxaca. Las razones por las que su madre decide abandonar el pueblo fueron porque allá a los nueve o diez años las mujeres se casan y se tiene la costumbre de dar en casamiento a la hija mayor.

La madre de Amaya salió a los once años de su pueblo, su bisabuela la ayudó a tomar un autobús y escapar del pueblo, llegó a la ciudad de Salina Cruz Oaxaca, sin hablar español y sin conocer a nadie, trabajó como empleada doméstica a

cambio recibía apoyo para cubrir el costo de sus estudios y fue así como concluyó una carrera universitaria.

Cuando Amaya tenía nueve años, su mamá estaba cursando la universidad. Ella y sus hermanos tenían que esperar a su madre afuera del salón de clases, tal situación fue uno de los motivadores de Amaya para seguir estudiando.

Ella quería estudiar biología marina u oceanología, sin embargo, su mamá no estuvo de acuerdo con esas carreras, así que decidió inscribirla en el Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca en la carrera de ingeniero agrónomo en sistemas de producción pecuaria, durante la carrera conoció a un profesor que le propuso realizar una estancia en Chapingo, aunque no era de su interés irse de su lugar de origen decidió hacerlo.

Durante su trayecto en Chapingo se enfrentó a la discriminación y el racismo describió dos situaciones, la primera señala:

“...cuando yo ingreso nunca se me va a olvidar que me llamó la doctora a una reunión y yo me sentí discriminada porque ella me llama a su cubículo y me dice: ¡yo no sabía que no eras de Chapingo! ... y ¡no te quiero! y ¡simplemente no te quieren en CIESTAAM! porque eres de Oaxaca, porque estudiaste en Oaxaca y la educación en Oaxaca es mala, es pésima y todavía recuerdo que me preguntó: ¿y crees poder con este peso? ¿con este posgrado?... que los de CIESTAAM son la última coca cola de Chapingo (risas)...”

La segunda menciona: *“...de por sí el ser oaxaqueño en Chapingo es algo complicado, cuando yo llegué a mi residencia había un trabajador, él me decía no digas que eres de Oaxaca, no digas que eres oaxaco, porque ser oaxaco es ser pendejo, y yo decía ¿y por qué? si yo soy orgullosa de ser oaxaqueña y a quien le pese pues ni modo, no es mi culpa que ustedes no sepan lo que es ser oaxaqueño realmente, y entonces siempre se burlaban, yo notaba burlas de mi propios amigos que decían ¡ay tú oaxaco! y de repente se volteaban y así de ¡chin! ...estoy a un lado de un oaxaqueño ¿no?”*

Amaya reivindica sus orígenes y expresa haber sentido un trato discriminatorio cuando llegó a Chapingo *“...si sentí trato diferenciado por ser... pues por ser de*

Oaxaca... por ser de la institución esa... esa que no tiene calidad educativa como lo es Chapingo, por no ser chapinguera ahí siempre era de no eres chapinguera, incluso mis mismos compañeros, una vez uno de ellos me dijo...me dijo "tú comenzaste a existir cuando llegaste a Chapingo", esas fueron sus palabras, entonces fue algo muy fuerte para mí porque yo nunca lo he visto así, te digo esa falta de identidad de ellos, ósea ellos pierden la identidad de un lugar y la arraigan con Chapingo, yo no la tengo, yo soy felizmente oaxaqueña..."(risas).

Amaya identifica algunas ventajas que la favorecieron para entrar a un posgrado, el apoyo de una profesora; su fisonomía y su color de piel y la profesionalización de su mamá

"...en mi caso yo entro porque pues la verdad me ayudó la doctora, este también la fisonomía, y me lo han dicho hasta ahorita en el doctorado me dicen: ¿es que tú no tienes esos rasgos de indígena! y yo digo sí, sí los tengo lo que pasa es que no conoces a la etnia a la que pertenezco y... este... y en ese caso también te preguntan ¿tus papás qué son?... ¿agricultores?... mi mamá no es agricultora, ósea ella, la historia de la profesionalización de nosotros viene a raíz de mi mamá, entonces ya es si te preguntan... ¡ah! es que es abogada, entonces ya pierdes esa... tenemos tan metida esa idea de que un indígena asociado a un agricultor, asociado a una persona muy pobre, asociado a una persona muy... con rasgos muy marcados. yo veo por ejemplo esta Yalitzá, Yalitzá que dicen ¿es un orgullo para Oaxaca! - sí, pero es una fisonomía mixteca, no es una fisonomía istmeña, no es una fisonomía mixe, ósea aquí tenemos muchas, una variedad de cultura..."

"...para mi representa esa parte de la sociedad que dice cómo debe ser un indígena, que ellos piensan cómo es un indígena y ¡no es cierto! es parte de... ella es una indígena como muchos más, ¡que padre! lo que sí me gusta es que ella también es muy arraigada a su tierra, eso sí se lo aplaudo, lo que no aplaudo es cómo los medios la venden como indígena... el estereotipo,

cuando no es así..."

La discriminación y el trato diferenciado no es unidireccional ni corresponde a un solo grupo (blancos) en los grupos étnicos también de da un trato diferenciado a los miembros de la comunidad que deciden salir y más tarde regresar a su lugar de

origen al respecto Amaya expresa: “...*la palabra o lo que dicen para un extraño, un extranjero es mul, pero mul significa bajado del cerro y no lo dicen en un tono de jah!... ósea sí vienes del cerro... dices pues sí, sí soy bajado del cerro, pero cuando tu propia familia te lo dice es doloroso, porque yo tengo sangre de ellos y mi infancia también la viví con ellos, el hecho de que yo salí, yo estudié, esas cosas pareciera que te hacen dejar de ser del pueblo...*”

En las narrativas de las estudiantes indígenas encontramos una multiplicidad de experiencias y vivencias. A través de las distintas figuras estudiantiles se ha podido revelar un diverso y complejo mosaico universitario, no sólo por las características de los estudiantes y sus condiciones, sino por las múltiples experiencias y maneras de vivir los estudios de nivel superior (Guzmán, 2017).

Para Silvina y Aurelia las dificultades económicas fueron la primera barrera para continuar con sus estudios, los apoyos de beca del CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) fueron decisivos para continuar con su educación. Los limitados recursos económicos son determinantes en el acceso y continuidad académica de los estudiantes indígenas. En los últimos 15 años en México se han implementado estrategias y acciones para impulsar la formación de estudiantes indígenas, por ejemplo, el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP-México) que operó doce años (2001-2013) por CIESAS en sociedad y con el financiamiento de la Fundación Ford. También el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas creado en 2012 y operado por el CIESAS en convenio y con el financiamiento del CONACyT (Navarrete & Gallart, 2018b)

El dominio del español es otra barrera que aparece en las narrativas. En el caso de Silvina la dificultad del dominio del español y de la apropiación del lenguaje académico, dificultó muchas veces la interacción en el aula con sus maestros y compañeros, además señala que aún sigue presente un sentimiento de inferioridad “*por venir de un rancho*” sentimiento que sigue representado un reto en su vida y trayecto académico.

Aurelia considera que no habla bien el español, menciona que durante su tránsito universitario y a la par de su trabajo de medio tiempo como niñera, en ocasiones la familia con quien trabajó corregía su forma de hablar y ella *“intentaba hablar como ellos”* aunque ella no lo refiere como un acto discriminatorio. Al respecto (Bautista, 2008) menciona que muchos de los actos racialmente discriminatorios y excluyentes son tan sutiles que da la impresión de existir sólo en la mente de quien los padece o de revestirse de amor y conmiseración hacia un ser catalogado como inferior, infantil y objeto de cuidado.

Con respecto a otros marcadores de diferencia Amaya pudo ocultar sus orígenes gracias a su apariencia (tez blanca). Es posible que su apariencia física en un ambiente multicultural y diverso pudo favorecerla para ocultar su identidad. La blancura como constructo y como realidad esta institucionalizada incluso en ámbitos escolares y en todo tipo de interacciones. Trask (2003) señala a la blancura como ideología y práctica la cual confiere privilegio y dominio en las relaciones de poder.

En contraparte Silvina expresa que su tono de piel si es un marcador de diferencia. Ella señala que durante el posgrado no recibió un trato discriminatorio, sin embargo, se ha percatado de miradas despectivas. En un estudio denominado Proyecto sobre Etnicidad y Raza en América Latina (PERLA) de la Universidad de Princeton se demuestra que la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe pueden caracterizarse con seguridad como pigmentocracias, en donde las personas más educadas tienden a tener el color de piel más claro, mientras que las menos educadas tienden a tener el más oscuro (Telles & Steele, 2012)

Otra barrera que aparece en los relatos de las estudiantes es la dificultad para expresarse en el aula, en la interacción con compañeros y maestros. En el caso de Silvina el poco dominio del lenguaje académico característico del ethos universitario, el sentimiento de inferioridad por venir de una comunidad indígena y la lucha mental que detona la idea de que las mujeres *“no deben preguntar de más”* son desafíos con los que ha tenido que lidiar para tener un buen desempeño académico.

Las principales causas de exclusión y discriminación que aparecen en las narraciones se expresan en un trato diferenciado y están relacionados con dificultades para hablar, por el limitado dominio del español, por el aspecto físico: piel morena, por el origen geográfico: ser de Oaxaca, por la condición económica: ser pobres. En el caso de Amaya donde la discriminación se da de forma directa cuando una profesora la cuestiona por su trayectoria académica previa, a la que califica como pésima, debido a que no egreso de una carrera en Chapingo o al cuestionar sus capacidades académicas porque el posgrado al que aspira es de alto nivel académico. Segato (2007) identifica un racismo de costumbre, irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido; por ejemplo, cuando el profesor simplemente no cree que un alumno negro o indígena pueda ser inteligente, al que, por eso, no oye ni repara en su presencia dentro del aula, esta modalidad de racismo es la que más víctimas hace en la convivencia diaria y, en especial, en la vida escolar.

Chávez (2008) señala que la discriminación en Chapingo es un tema del que poco se habla e incluso se niega su presencia, es menos visible e incluso tiene cierta legitimidad que da la “tradicón chapinguera” como el hecho de llamar *oaxaco* a los morenos, bajos de estatura y con evidente fisonomía indígena. En las narraciones de Amaya se muestra la carga racista que tiene el termino genérico *oaxaco* cuando expresa “*ser oaxaqueño en Chapingo es algo complicado*”

En otros casos como el de Silvina la discriminación es menos directa, pero se expresa a través de miradas de menosprecio, en un primer momento por las dificultades que le provoca el dominio del idioma español y por otra parte el dominio del lenguaje académico. En un estudio sobre el racismo de la inteligencia (Gómez, 2018) señala que no son las relaciones entre quienes dominan determinados conocimientos y quienes no los dominan las que se señalan como racistas, sino la descalificación que hace quien sabe de quien no sabe.

El campo de investigación sobre la profesionalización indígena es reciente y el tema de estudio sobre escolaridad, etnia y género aún es escaso. En los relatos se muestran distintas las formas de vivir la profesionalización. La universidad

representa un escenario donde convergen múltiples figuras estudiantiles, es posible captar diversas miradas sobre la profesionalización, desde la percepción de las estudiantes indígenas, un grupo con un número muy reducido de mujeres inscritas a un posgrado.

4.6 Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue analizar las historias de vida de tres mujeres indígenas e indagar cómo la condición de género y etnia afectaron su tránsito por la universidad. La presencia de mujeres indígenas en los posgrados de la UACH es escasa, de ahí la relevancia del estudio, conocer de viva voz las experiencias de mujeres indígenas estudiantes y documentarlas. El análisis permite dar cuenta de la importancia y necesaria la participación institucional; académica, estudiantil y administrativa. Sin espacios o lugares de intercambio de experiencias sobre discriminación entre los miembros de la comunidad estudiantil resulta imposible encontrar alternativas.

La escasa información sobre quiénes son estas mujeres, las dificultades que han enfrentado y las formas en cómo enfrentan su tránsito académico refleja un desconocimiento sobre cuestiones de género y etnia en la institución. Los resultados contribuyen al debate sobre la interculturalización de las universidades convencionales y de la intervención de la institución para integrar en los programas contenidos educativos culturalmente inclusivos. Baronnet (2018) señala que uno de los retos de la educación es captar, documentar e interpretar el racismo internalizado, normalizado y autodenigrante.

En las narraciones de las estudiantes se muestra un interés por participar y aportar a sus comunidades de origen sea para el desarrollo comunitario, la revitalización de su lengua materna, la sistematización de conocimientos medicinales ancestrales por ejemplificar algunos casos, sin duda su participación puede desempeñar un papel de figura femenina inspiradora (Osorio, 2017) e influir en otras mujeres como actoras en sus comunidades.

Por último, aunque este trabajo resalta aspectos complicados y experiencias negativas de las estudiantes, las investigaciones futuras podrían indagar en sentimientos y experiencias positivas acerca de la libertad, fortalecimiento de su autoestima y logro personal por finalizar un posgrado.

4.7 Referencias

- Baronnet, B. (2018a). In conclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo. In *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (p. 285). Universidad Veracruzana. Universidad Veracruzana
- Baronnet, B. (2018b). In conclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo. In *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 245–267). Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Racismo,.
- Bautista, J. (2008). El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas. *Aquí Estamos Revista de Ex Becarios Indígenas Del IFP-México*, 9, 11–27. <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista9.pdf>
- Bermúdez, F. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista Del Centro de Estudios Interdisciplinario Sobre Mujeres*, XXI(22), 65–74. https://www.researchgate.net/publication/335377413_Como_ingenieras_cuidamos_mejor_las_plantas_La_situacion_de_genero_de_mujeres_universitarias_indigenas_en_la_Sierra_mam_de_Chiapas
- Bermúdez, F. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116–145.
- Bermúdez, F., & Ramírez, D. (2019). Los rostros de la desigualdad educativa. Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior. In *La despolitización de las desigualdades racismo y sexismo en la educación superior ocultamiento*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Itaca.
- Carlos, G. (2016). Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 51, 18–31.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., & Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(003), 9–43. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573041&orden=166456&info=link>
- CEPAL. (2014). *MUJERES INDÍGENAS. Nuevas protagonistas para nuevas políticas*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36779-mujeres-indigenas-nuevas-protagonistas-nuevas-politicas>
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de La Educación Superior*, 37(4), 31–51.
- Chávez, M. (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma

- Chapingo y la feminización de la agronomía. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 31.
- CONAPO. (2015). *Infografía Población Indígena*.
<https://www.gob.mx/conapo/documentos/infografia-de-la-poblacion-indigena-2015>
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921–950.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de La Educación Superior*, 47(187), 93–109.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (U. Flick (ed.)). Ediciones Morata, S.L. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (U. Flick (ed.)). Ediciones Morata.
- Gómez, M. de los Á. (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. In *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 199–277). Universidad Veracruzana.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 71–87.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Herrera, S. (2012). Acceso y permanencia a la Educación Superior de mujeres indígenas mayangnas, URACCAN Las Minas, 2009–2010. *Ciencia e Interculturalidad*, 10(1), 41–57.
<http://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/318/317>
- INMUJERES. (2006). *Las mujeres indígenas de México: su contexto socioeconómico, demográfico y de salud* (S. INMUJERES, CONAPO, CDI (ed.); Primera). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. In *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mora, C. (2010). Ser joven, ser indígena. *Aquí Estamos*, 13(7), 51–60.
<http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm%0A1>
- Navarrete, D. (2011). *Becas , inclusión social y equidad en el posgrado*. XXXIII, 321–330.
- Navarrete, D., & Gallart, M. A. (2018). ¿Mujeres indígenas con posgrado?

Hallazgos y aprendizajes de quince años de trabajo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Ciesas (2001-2016). In *Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (EDUNTREF). <http://www.untref.edu.ar/catedra-unesco-de-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina>

Osorio, M. (2017). *Understanding Girls' Education in the Yucatán Peninsula in Indigenous Maya Communities Implications for Policy and Practice*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583024.pdf>

Segato, R. L. (2007). Racismo, discriminación y Acciones Afirmativas: herramientas conceptuales. In J. Ansion, F. Tubino, S. Alfaro, M. González, L. Mujica, R. Segato, & M. Villasante (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 63–91). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://www.red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Educacion-en-ciudadania.pdf#page=64>

Segura, C., Soto, Y., & Castillejos, W. (2020). Mujeres indígenas: Relatos de experiencias en la universidad. In *Género y desigualdades en la globalización* (p. 153). Universidad Autónoma Chapingo.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*.

Telles, E., & Steele, L. (2012). Pigmentocracy in the Americas: how is educational attainment related to skin color? *Latin American Public Opinion Project Insights Series, Americas B(73)*, 1–8.

Trask, H.-K. (2003). Talkin' Up to the White Woman: Indigenous Women and Feminism (review). *The Contemporary Pacific*, 15(2), 474–475. <https://doi.org/10.1353/cp.2003.0055>

UPOM. (2018). Estadísticas de bolsillo. *Universidad Autónoma Chapingo*. http://upom.chapingo.mx/Descargas/estadisticas_bolsillo/Estadisticas_de_Bolsillo_UACh_2018.pdf

UPOM. (2020). Anuario estadístico. *Universidad Autónoma Chapingo*. <http://upom.chapingo.mx/anuarios/>

Zajda, J., & Freeman, K. (2009). Globalisation, Comparative Education and Policy Research. In J. Zajda (Ed.), *Springer* (Vol. 12, pp. 13–21). <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9739-3>

CONCLUSIONES GENERALES

El trabajo muestra que existen múltiples experiencias y sentidos en torno a la profesionalización de las estudiantes indígenas adscritas a la UACH. La multiplicidad de significados corresponde a la diversidad de figuras estudiantiles que interaccionan en un contexto universitario, no son únicas de las estudiantes indígenas. Las historias aquí plasmadas dan cuenta de las diferencias y similitudes que comparten las estudiantes indígenas que ingresan a la institución.

El trabajo representa un aporte al campo de conocimiento sobre vivencias y experiencias de mujeres indígenas en el nivel superior. Se identificaron los significados que atribuyen a los estudios superiores y las expectativas respecto a su formación profesional y personal. También se identificaron los obstáculos en diferentes aspectos de su vida, familiar, institucional y académica. Se identificaron algunas estrategias que emplearon las estudiantes para mantenerse y sobrellevar las dificultades académicas y personales que implican la adaptación e integración a la vida universitaria. Por último, se identificaron las expectativas y el interés por contribuir a sus comunidades de origen. Su participación puede desempeñar un papel de figura femenina inspiradora (Osorio, 2017) para influir en otras mujeres y ser actoras en sus comunidades.

Para las estudiantes indígenas, los significados asociados a la escolaridad reflejan dos aspectos, el asociado a la movilidad económica y social y el segundo aspecto el interés por participar y aportar a sus comunidades de origen sea para el desarrollo comunitario, la revitalización de su lengua materna, la sistematización de conocimientos medicinales ancestrales por ejemplificar algunos casos.

Para las estudiantes indígenas llegar a la universidad implicó varios retos y desafíos. En algunos casos enfrentar el cambio de contexto ya no es ajeno, pues a lo largo de su trayectoria escolar han tenido que migrar a otros lugares en búsqueda de oportunidades académicas. Al seguir sus trayectorias personales y académicas resaltan aspectos como los obstáculos para salir de sus comunidades y estudiar, se enfrentan a creencias asociadas a los roles tradicionales de las mujeres, se les

cuestiona ¿para qué salir a estudiar? En el terreno laboral los desafíos también aparecen, pues al salir y desempeñarse como ingenieras en un entorno masculinizante -el campo- se corre el riesgo de confrontarse con los usos y costumbres de las comunidades rurales y el sector agrícola.

A partir de los relatos analizados, emergen situaciones particulares en el proceso de escolarización. Se identificaron algunos aspectos que tienen que ver con el género y que afectan la escolaridad. En las trayectorias escolares se muestra que un factor importante es la propia dinámica en la familia, la visión de los padres, las experiencias de hermanos en grados escolares, las expectativas personales, son elementos que influyen en las historias personales y académicas.

Un elemento clave es el apoyo de la figura paterna quien en algunos casos es quien decide dejar salir a sus hijas de casa. Si el jefe de familia está en desacuerdo para que salgan de la comunidad difícilmente ellas pueden valerse por recursos propios y lograrlo. Esto no quiere decir que sea determinante, hay experiencias que pese a las dificultades económicas y la ausencia de apoyo familiar lo logran.

En cuanto a la continuidad de los estudios o intermitencias en los estudios pueden presentarse en las estudiantes indígenas y no indígenas. La falta de apoyo familiar, la escasez de recursos económicos, el trabajo remunerado y los estudios, la maternidad no deseada, la migración, entre otros no son desafíos propios de las estudiantes indígenas, aunque en su mayoría ellas se enfrentan a este tipo de dificultades en algún momento de su vida.

Aunque la visibilización de la población indígena aparezca en sus diferentes niveles educativos (propedéutico, preparatoria, licenciatura y posgrado). El sistema educativo en Chapingo se rige bajo un modelo homogeneizante y masculinizante (Chávez, 2020), pese a que se reconoce la presencia de los y las estudiantes indígenas en las aulas la estructura escolar no permite flexibilidad en sus programas y planes de estudio.

En la institución se tiene una visión general sobre los estudiantes indígenas, en la práctica escolar se cree que es la obligación de los estudiantes indígenas adaptarse

y asimilarse al contexto chapinguero como el resto de los estudiantes. El desconocimiento de las especificidades y problemáticas que enfrentan las estudiantes indígenas no favorece ni concede una atención diferenciada, ni culturalmente pertinente.

Por otra parte, existen notables diferencias en el aspecto académico entre los estudiantes indígenas y no indígenas, en algunas narraciones se expresa que esta brecha se debe al dominio del español y a las deficiencias en niveles escolares previos. Lo anterior dificulta el trayecto académico, conforme el grado de dificultad de las materias avanza, se corre el riesgo de no acreditar materias, lo cual disminuye la probabilidad de concluir sus estudios.

Al dar seguimiento a sus expectativas laborales y personales se identificó que, para las estudiantes indígenas, aun cuando aspiran regresar a sus comunidades de origen, los empleos donde buscan insertarse se encuentran en otras partes, incluso en otros estados de la república mexicana, esto implica alejarse en algunos casos definitivamente de la comunidad.

Los testimonios aquí enunciados muestran distintas visiones y una pluralidad de trayectorias. Los relatos expresados por las estudiantes permitieron obtener historias de su paso por diferentes niveles escolares, desde su posición como mujeres y como pertenecientes a un grupo étnico. En los relatos se observa que los apoyos asistenciales que ofrece Chapingo fueron decisivos para el cumplimiento de sus expectativas académicas.

En este trabajo la recuperación de testimonios fue primordial para analizar las trayectorias académicas y personales, a través de entrevistas e historias de vida, lo cual permitió identificar similitudes y diferencias entre las informantes además de señalar cómo la suma de dos dimensiones como el género y la etnia son elementos que afectan su tránsito académico. Este trabajo aporta al desarrollo de conocimiento sobre la profesionalización de mujeres indígenas, identificando este proceso como una vía para disminuir la desigualdad.

También se muestra que las alumnas indígenas comparten con las no indígenas muchos desafíos que impiden continuar sus estudios, sin embargo, hay especificidades que marcan las trayectorias de las estudiantes indígenas. La migración relacionada con la escolaridad, la búsqueda de becas y apoyos económicos, salir de sus lugares de origen sin el apoyo familiar, regresar y enfrentar la exclusión de su propia comunidad por el hecho de haberse ausentado durante años, cuestionar el sistema patriarcal, son ejemplos de algunas particularidades.

Finalmente, la escuela no solo es vista como un escalón de movilidad social y económica, sino también representa un espacio para concientizar y garantizar su autonomía como mujeres. Un tema que merece documentarse, es el caso de mujeres indígenas profesionistas que logran ser líderes femeninas en sus comunidades de origen, contar con esas historias pueden ser un ejemplo de acción individual y colectiva que inspiren a otras mujeres.



Figura 6. Toma de la foto generacional, Chapingo 2019