



COLEGIO DE POSTGRADUADOS

INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS AGRÍCOLAS

CAMPUS PUEBLA

POSTGRADO EN ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO AGRÍCOLA REGIONAL

**EFFECTOS EN EL BIENESTAR DE JÓVENES DE PUEBLOS
INDÍGENAS A PARTIR DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN LA CIUDAD DE PUEBLA**

EVARISTO ORDAZ ZEMPOALTECA

T E S I S

**PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENER EL GRADO DE**

DOCTOR EN CIENCIAS

PUEBLA PUE.

2018



COLEGIO DE POSTGRADUADOS

INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS AGRÍCOLAS
CAMPECHE-CÓRDOBA-MONTECILLO-PUEBLA-SAN LUIS POTOSÍ-TABASCO-VERACRUZ

SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
CAMPUS PUEBLA

CAMPUE- 43-2-03

CARTA DE CONSENTIMIENTO DE USO DE LOS DERECHOS DE AUTOR Y DE LAS REGALÍAS COMERCIALES DE PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN

En adición al beneficio ético, moral y académico que he obtenido durante mis estudios en el Colegio de Postgraduados, el que suscribe **Evaisto Ordaz Zempoalteca**, alumno de esta Institución, estoy de acuerdo en ser partícipe de las regalías económicas y/o académicas, de procedencia nacional e internacional, que se deriven del trabajo de investigación que realicé en esta Institución, bajo la dirección del Profesora **Dra. María Esther Méndez Cadena**, por lo que otorgo los derechos de autor de mi tesis **Efectos en el Bienestar de Jóvenes de Pueblos Indígenas a Partir del Acceso a la Educación Superior en la Ciudad de Puebla**, y de los productos de dicha investigación al Colegio de Postgraduados. Las patentes y secretos industriales que se puedan derivar serán registrados a nombre del Colegio de Postgraduados y las regalías económicas que se deriven serán distribuidas entre la Institución, el Consejero o Director de Tesis y el que suscribe, de acuerdo a las negociaciones entre las tres partes, por ello me comprometo a no realizar ninguna acción que dañe el proceso de explotación comercial de dichos productos a favor de esta Institución.

Puebla, Puebla, 17 de julio de 2018.



Evaristo Ordaz Zempoalteca



Vo Bo. Dra. María Esther Méndez Cadena
Profesora Consejera

La presente tesis, titulada: **Efectos en el bienestar de jóvenes de pueblos indígenas a partir del acceso a la educación superior en la ciudad de Puebla, México**, realizada por el alumno: **Evaristo Ordaz Zempoalteca**, bajo la dirección del Consejo Particular indicado, ha sido aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

DOCTOR EN CIENCIAS

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO AGRÍCOLA REGIONAL

CONSEJO PARTICULAR

CONSEJERA:


DRA. MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA


ASESORA:


DRA. GUADALUPE BEATRIZ MARTÍNEZ CORONA

ASESOR:


DR. RUEINO DÍAZ CERVANTES

ASESOR:


DR. ANTONIO MACIAS LÓPEZ

ASESOR:


DR. JUAN ALBERTO PAREDES SÁNCHEZ

ASESORA:


DRA. LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO

Puebla, Puebla, México, 17 de julio 2018

EFFECTOS EN EL BIENESTAR DE JÓVENES DE PUEBLOS INDÍGENAS A PARTIR DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CIUDAD DE PUEBLA.

Evaristo Ordaz Zempoalteca, Dr.

Colegio de Postgraduados, 2018

Ser joven e indígena en Puebla y además tener deseos de superación a través de la educación superior se puede tornar en una tarea muy compleja, esta investigación presenta los resultados de una investigación que se realizó con jóvenes de pueblos indígenas que cursan la universidad en la ciudad de Puebla, México, los cuales migran de sus comunidades para realizar estudios universitarios. El objetivo fue analizar los efectos en el bienestar de jóvenes indígenas del estado de Puebla cuando acceden a la educación superior, para realizar la investigación se asumió una postura cualitativa, con la cual se pretende entender el fenómeno desde la indagación de cómo el individuo experimenta su día a día, a través de sus creencias y valores que le permiten generar experiencias y expectativas dentro de un contexto específico. Los resultados obtenidos muestran la complejidad de las circunstancias, y la multiplicidad de problemas que se suscitan ante su deseo de superación, lo anterior produce diferentes efectos en su bienestar, que se reportan en este estudio.

Palabras Clave: Acceso, Bienestar, Educación Superior, Jóvenes, Pueblos indígenas.

**EFFECTS ON THE WELL-BEING OF YOUNGSTERS FROM INDIGENOUS
PEOPLES SINCE ACCESSING TO HIGHER EDUCATION IN PUEBLA CITY.**

Evaristo Ordaz Zempoalteca, Dr.

Colegio de Postgraduados, 2018

Being a young, indigenous individual in Puebla city as well as having a desire to improve through higher education can become a very complex task, this research presents the results of an investigation carried out with young people from indigenous towns who attend the university in Puebla city, Mexico, and migrate from their communities to pursue university studies. The objective was to analyze the effects on the well-being of young indigenous people in the state of Puebla when they access to higher education. A quantitative stance was assumed on carrying out the research which aims to understand the phenomenon from the investigation on how the individual experiences his or her day by day, through their beliefs and values that allow them to generate experiences and expectations within a specific context. The results obtained show the complexity of the circumstances, and the multiplicity of problems arose before their desire to overcome; all the mentioned above produces different effects on their well-being, which are reported in this study.

Key Words: Access, Wellness, Higher Education, Youth, Indigenous Peoples.

DEDICATORIAS

AL GRAN YO SOY

Éxodo 3.14

A mis Padres pilares fundamentales de todo lo que soy.

A mi Esposa quien desde hace veinticuatro años trabaja a mi lado en el proyecto común de vida que nos motiva a ser mejores para Dios. Gracias por el impulso, la ayuda, la tolerancia y el inmenso amor que me muestras todos los días, sin duda no habría sido posible sin ti.

A la Licenciada Hilda Torres Gómez quien con su valioso apoyo me permitió concluir esta etapa de mi vida brindándome la posibilidad de estudiar y trabajar. Gracias;;

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora la Doctora María Esther Méndez Cadena, quien desde la primera entrevista me mostró su capacidad y durante todo el proceso me ha sabido guiar, orientar, asistir, y corregir; mi admiración y respeto por su incansable energía que me motivó, gracias por el apremio, y el estímulo, su influencia sin duda es un parteaguas en mi vida personal y académica.

A mi cuerpo de asesores cada una de sus observaciones no sólo contribuyó a mejorar la presente investigación, me permitió entender los complejos alcances que están implícitos en el logro de un grado académico; me llevo algo de cada uno de ustedes.

A los jóvenes que participaron en la presente investigación, sus testimonios evidencian lo difícil que resulta para ustedes, mi admiración y respeto por siempre.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por brindarme la posibilidad de formarme y facilitar los medios para la realización de esta investigación.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	8
1.1 Aproximación conceptual a lo indígena u originario	8
1.1.1 Grupo étnico.....	11
1.1.2 Etnicidad	13
1.2 Bienestar, calidad de vida	15
1.3 La teoría de la igualdad en las capacidades de Amartya Sen.....	30
1.4 Migración.....	35
1.5 Movilidad social.....	37
1.6 Teorías de retención-persistencia estudiantil en educación superior	41
CAPÍTULO II MARCO CONTEXTUAL.....	46
2.1 Los pueblos indígenas de México	46
2.1.1 La población indígena del estado de Puebla	52
2.1.2 Los jóvenes de los pueblos indígenas	56
2.2 Interculturalidad	59
2.3 Calidad de vida en el contexto de los pueblos indígenas	62
2.4 Educación Superior	64
2.4.1 Evolución de la educación superior en México	64
2.4.2 Educación superior para los pueblos indígenas	68
2.4.3 Acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior	71
2.4.4 La educación superior como elemento de movilidad social	73
2.4.5 Migración e integración a la educación superior.....	76
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	80
3.1 Tipo y lugar de estudio.....	81
3.2 Fase preparatoria.....	81
3.2.1 Población, muestra, criterios de selección	82
3.3 Categorías y subcategorías teóricas.....	83
3.4 Instrumento y recogida de información	85
3.5 Procesamiento de la información	87

3.5.1 Rigor y validez.....	87
3.6 Identificación de categorías, códigos y sub códigos	90
CAPITULO IV RESULTADOS.....	95
4.1 Sentimientos personales.....	95
4.1.1 Sentimientos positivos	95
4.1.2 Sentimientos negativos	98
4. 2 Ambiente urbano	100
4.2.1 Seguridad	101
4.2.2 Salud	103
4.2.3 Transporte	104
4.2.4 Desconocimiento del medio.....	105
4.2.5 Cambio de vivienda	106
4.2.6 Adaptación a la ciudad.....	108
4.2.7 Alimentación.....	109
4.3 Economía.....	110
4.3.1 Ingresos varios y apoyos por programas sociales	112
4.3.2 Ingresos por trabajo.....	112
4.3.3 Becas	113
4.3.4 Carencias económicas	115
4.4 Identidad	117
4.4.1 Auto adscripción	118
4.4.2 Lengua indígena.....	119
4.4.3 Aculturación.....	120
4. 5 Ambiente universitario	123
4.5.1 Ambiente y procesos institucionales.....	124
4.5.2 Relaciones con maestros	125
4.5.3 Desempeño académico.....	127
4.5.4 Acompañamiento	128
4.6 Antecedentes escolares	129
4.6.1 Barreras idiomáticas.....	130
4.6.2 Autoeficacia	131
4.6.3 Historial académico.....	132

4.7 Relaciones personales.....	134
4.7.1 Soporte familiar	135
4.7.2 Soporte por amigos	136
4.7.3 Relaciones amistosas.....	137
4.8 Antecedentes familiares	138
4.8.1 Condición socioeconómica	140
4.8.2 Violencia intrafamiliar	141
CONCLUSIONES	143
RECOMENDACIONES.....	148
REFERENCIAS.....	150

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Componentes del bienestar subjetivo	20
Tabla 2. Variables e indicadores propuestos	24
Tabla 3. Dominios y subdominios para predecir calidad de vida propuestos.....	25
Tabla 4. Categorías y subcategorías para la construcción de guía de entrevista	84
Tabla 5. Matriz de identificación de realización de entrevistas.....	87
Tabla 6. Matriz de identificación de casos.....	89
Tabla 7. Tabla de identificación de categorías, códigos y sub códigos.	91
Tabla 8. Matriz de codificación	92

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Referencias a temas relacionados en la matriz de codificación.....	94
Gráfica 2. Sentimientos positivos	97
Gráfica 3. Sentimientos negativos	99
Gráfica 4. Ambiente urbano referencias por subcategoría.....	101
Gráfica 5. Economía referencias por sub categoría	111
Gráfica 6. Carencias económicas.....	117
Gráfica 7. Identidad referencias por subcategoría	118
Gráfica 8. Ambiente universitario referencias por sub categoría	124
Gráfica 9. Antecedentes escolares	130
Gráfica 10. Relaciones personales referencias por sub categoría	135
Gráfica 11. Antecedentes familiares referencias por sub categoría	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Regiones indígenas de México.....	47
Figura 2. Distribución regional de los pueblos indígenas en el Estado de Puebla.....	55
Figura 3. Sentimientos personales	95
Figura 4. Ambiente urbano	100
Figura 5. Categoría economía.....	111
Figura 6. Categoría identidad.....	117
Figura 7. Comparación entre nodos aculturación versus autoadscripción.....	121
Figura 8. Categoría ambiente universitario.....	123
Figura 9. Categoría antecedentes escolares	129
Figura 10. Comparación entre nodos historial académico versus autoeficacia	133
Figura 11. Relaciones personales.....	134
Figura 12. Categoría antecedentes familiares	139
Figura 13. Comparación entre sub nodos adicciones.....	142

INTRODUCCIÓN

Los pueblos indígenas de México históricamente han enfrentado diferentes adversidades, en un principio sus culturas fueron avasalladas por los conquistadores, posteriormente con el establecimiento del Estado nación mexicano de corte liberal, se les invisibilizó, volviéndolos parte de una masa poblacional homogénea suprimiendo sus especificidades culturales, como la lengua, los usos y costumbres, a través de la política indigenista y del modelo educativo que se les impuso (Stavenhagen, 1992).

Esa situación de desventaja permitió que se les impusieran políticas públicas que promovieron su atraso permanente en aspectos como la salud, economía, alimentación, educación, consecuentemente su pobreza es endémica, esta situación les representa una condición de bienestar inferior al resto de la población mexicana como lo reporta el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014).

Las políticas públicas que ha implementado el Gobierno mexicano en las últimas décadas han provocado que enormes masas poblacionales se trasladen de sus lugares de origen a las ciudades en búsqueda de bienestar, se calcula que entre el año 2000 y el 2006, 3.4 millones de mexicanos migraron dentro del mismo país o al extranjero, muchos de ellos de origen o condición indígena, buscando mejores condiciones de vida mimetizándose en el lugar al que llegan, tratando de esconder su origen étnico, la migración ha permitido que quienes pertenecen a este sector de la población en algunos casos puedan acceder a la educación superior (ES), (López, Moya, y Enrique, 2009).

Los jóvenes estudiantes de pueblos indígenas que inician sus estudios universitarios llegan a grandes urbes como la ciudad de Puebla, lugar en donde enfrentan el desconocimiento del entorno sociocultural y urbano al que pretenden incorporarse, esto les representa desafíos, es en este proceso en el que sus identidades son puestas a prueba, esto es vivido con dificultades por estudiantes que provienen de sectores de la población vulnerable o en situación de pobreza, ya que las condiciones económicas y educativas de los integrantes de su familia, son de desventaja, así

quienes logran su ingreso a la ES, enfrentan mayores limitantes en comparación con estudiantes de mejores niveles económicos, ya que que viven serios problemas de orden económico, institucional, académico y social (Ramírez, 2013; Silva y Rodríguez, 2013).

La presente tesis es producto de una investigación que se realizó con jóvenes provenientes de pueblos indígenas del estado de Puebla, quienes cursan estudios universitarios de nivel licenciatura en la ciudad capital, los objetivos de la investigación fueron indagar sobre cómo enfrentan las y los jóvenes de pueblos indígenas su tránsito en instituciones de educación superior de la ciudad de Puebla al realizar estudios de licenciatura, Además de evidenciar los procesos de adaptación, resignificación de identidades, así como en la concepción de bienestar, derivado de su estancia en el medio urbano, fuera de sus comunidades de origen; partiendo de la preguntas de investigación ¿Cuáles fueron los efectos en el bienestar de un grupo de jóvenes de pueblos indígenas del Estado de Puebla a partir del acceso a la educación superior, en dos universidades, una pública y otra privada en la ciudad de Puebla?, ¿Que representó en los aspectos étnicos, culturales y personales su estadía universitaria, en relación a un entorno mestizo y urbano que les había sido ajeno?

El documento consta de cuatro capítulos, en el capítulo I se elaboró una construcción teórica, que aborda lo tocante a los pueblos indígenas, al constructo bienestar desde la perspectiva de Amartya Sen (2000) ya que su teoría plantea formas de atender esta problemática en grupos vulnerables. Se analizan también aspectos relacionados con la migración ya que la población joven de pueblos indígenas recurre a ella para realizar sus estudios universitarios, en virtud de que buscan mejorar sus condiciones materiales y esto supone movilidad social. Así mismo se discute desde la teoría de persistencia y retención estudiantil los factores que inciden en que el estudiante universitario permanezca y concluya con éxito sus estudios, lo que está condicionado por las interacciones positivas que tenga mientras estudia.

En el capítulo II se contextualiza el problema de investigación a partir de la identificación de los pueblos indígenas y bajo qué criterios se les ha tratado de homogeneizar desde las políticas públicas, incluyendo las educativas. Se abordan las condiciones socioeconómicas de pobreza y marginación en las que han estado inmersos históricamente a partir de las relaciones de subordinación que estableció la cultura dominante sobre estos colectivos. Se discute también la

noción de juventud en los pueblos indígenas y cómo este sector de la población ha emigrado a las ciudades en búsqueda del acceso a la ES como mecanismo de movilidad social, sin embargo, se puede observar que esta última no está diseñada para atender a estos colectivos una vez que el modelo de ES vigente tiende hacia la meritocracia y a la no inclusión, ni la atención a grupos considerados como vulnerables.

En el capítulo III se definió la aproximación metodológica que se usó para el estudio del fenómeno que se investiga, se señala el tipo y lugar de estudio, así como las diferentes fases en que se desarrolló el trabajo, también se establece cómo se seleccionó a la población, la muestra, y los criterios de selección.

En el capítulo IV se dan a conocer los hallazgos que se encontraron una vez que se sistematizó, procesó, analizó e interpretó la información, en este capítulo se establecen las categorías definidas a través de la reflexión teórica y su reconceptualización, además se hace un análisis por categorías y se identifican las tendencias encontradas en los discursos de las y los jóvenes de pueblos indígenas entrevistados.

El parte final del documento se elaboran algunas conclusiones producto del análisis que se hace de los hallazgos, al mismo tiempo se proponen algunas estrategias que debieran implementar las instituciones involucradas en la problemática estudiada con la finalidad de mejorar el bienestar de los jóvenes de Pueblos indígenas, finalmente se hacen algunas recomendaciones respecto hacia donde podrían orientarse estudios subsecuentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

México es reconocido oficialmente como un país pluricultural y pluriétnico; gran parte de su riqueza cultural radica en las contribuciones que hacen los pueblos indígenas. De acuerdo al CONAPO (2016), en 2015, en México el 21.5% de la población era indígena y posee patrimonios tangibles e intangibles de alta influencia en la cultura nacional. Estos pueblos aún poseen saberes y costumbres a pesar de los procesos históricos de colonización y de las imparable políticas de homogeneización emprendidos desde la Independencia hasta nuestros días por el Estado-nación mexicano, a través de principios nacionalistas y modernos. Pese a que un 6.5% de la población de estos pueblos aún conservan y practican sus idiomas originarios, ellos continúan alimentando y reproduciendo sus cosmogonías, que se expresan en su agricultura, medicina, vestimenta, gastronomía, etc. Tal permanencia de saberes y prácticas expresa su capacidad de resiliencia frente a las relaciones de conflicto y negociación con Occidente.

Pese a la aparente preocupación del Estado por el desarrollo de estos pueblos, su situación de vulneración avanza y se agrava, y se expresa en la vivencia de problemas en salud, alimentación, educación y otros. Por ejemplo, el CONAPO (2016) señala que solo el 84.9% de esta población está afiliada a alguna institución de salud, en su mayoría al Seguro Popular, que en relación a servicios del IMSS, ISSSTE y privados han sido calificados como de menor calidad. En relación a la educación, pese a que la escolarización, de pre primaria hasta universidad, se expone como un medio que dota de herramientas para que las personas puedan salir de situaciones vulnerables, en el caso de la dirigida a pueblos indígenas constituye una estrategia de integración nacional, dejando graves secuelas en estos términos. Un dato que evidencia esa situación es que el 23.2% de la población, mayor a 15 años, es considerada analfabeta, cifra muy por arriba de la media nacional. Además, las políticas, programas y contenidos de todos los niveles de educación escolarizada son insuficientes e inadecuados a las necesidades prácticas y estratégicas de la reproducción social indígena.

Diversos estudios han revelado cómo los contenidos educativos del modelo escolarizado y formal han influido en su castellanización, menguando el uso de las lenguas originarias, aunque a fines del Siglo XX, y lo que va de este, se han implementado estrategias educativas bilingües (Dietz,

2013), aunque solo se aplica a pueblos con lenguas indígenas de mayor uso, dejando de lado aquellas en mayor peligro de extinción. Además, aun en los casos que se atiende, solo cubre hasta el tercer grado de primaria y se dirige a potenciar el perfil de un sujeto cuya ciudadanía está ligada al nacionalismo liberal y moderno; convencional al sistema vigente de mercado y consumo, situación, que confronta las identidades indígenas.

En el resto del proceso de educación escolarizada: primaria, secundaria, preparatoria y universidad, prácticamente el modelo bilingüe está ausente, excepto raras excepciones como algunas universidades interculturales que parecen retomar una línea de apoyo a la valoración de las culturas originarias. Otra cuestión es que el acceso a la educación se va limitando en cada uno de los niveles, con resultados en cuanto a que menos población indígena llegue a la educación superior, e incluso que pocos concluyan exitosamente. Por otra parte, la educación superior se ha promocionado como el medio para que, sobre todo poblaciones jóvenes, solventen sus aspiraciones de desarrollo y bienestar bajo los modelos de perfiles modernos. De esta forma las y los jóvenes perciben a la educación escolarizada como un medio para lograr aspiraciones personales, más que comunitarias o acordes a las cosmogonías indígenas.

La educación escolarizada, sobre todo a niveles profesionales o universitarios son clasificados por su “calidad” y accesibilidad. Generalmente las que se encuentran en zonas urbanas de carácter metropolitano, son las que adquieren mayor fama o renombre, frente a algunas que empiezan a aparecer en regiones rurales. Esas universidades urbanas se vuelven focos de atracción de un sinnúmero de jóvenes, entre ellos los del medio rural, y también indígenas que luchan por acceder a ellas.

A pesar de todo, la matrícula de estudiantes provenientes de pueblos indígenas en instituciones urbanas de educación superior, como las capitales de los estados o de la República, es cada vez mayor, aparentemente. Sin embargo, los procesos tales como ingreso, permanencia y egreso, así como la adaptación a un contexto diferente, confrontan y cuestionan la decisión tomada. No obstante, el ideal del modelo de bienestar que los y las jóvenes han venido forjando se vuelve el motor de continuar en el proceso de formación en la educación escolarizada superior, sea en

universidades o en tecnológicos, pese a las limitaciones y dificultades que enfrentan (Cejudo, 2007).

De ahí la relevancia que tiene indagar sobre la situación y condicionamientos que las poblaciones indígenas enfrentan por género, generación y edad, para acceder a la educación escolarizada, especialmente a la denominada “educación superior”, sus consecuencias en el bienestar, cosmogonía y reproducción indígena. Ante esto, las preguntas que guían a este estudio son las siguientes:

¿Qué dificultades enfrentan los jóvenes indígenas del medio rural en su trayectoria escolar una vez que acceden a la educación superior en la ciudad de Puebla?

¿Qué estrategias desarrollan para superar limitaciones en su adaptación al entorno urbano y escolar y qué consecuencias tienen estos procesos en su bienestar?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Identificar cómo los jóvenes indígenas del medio rural en su trayectoria escolar al acceder a la educación superior en Universidades de la Ciudad de Puebla enfrentan dificultades de orden sociocultural, como la discriminación, limitaciones económicas y retos en la adaptación al entorno urbano y escolar, la resignificación de sus identidades, con consecuencias negativas en su bienestar, para emitir recomendaciones en las políticas de las instituciones de educación superior para favorecer su bienestar.

Objetivos específicos

Identificar las dificultades inherentes a las instituciones de educación superior y a las de la vida cotidiana en la Ciudad de Puebla, enfrentadas por jóvenes indígenas del medio rural en la realización de estudios de licenciatura en universidades públicas y privadas.

Identificar y estudiar las estrategias que implementan los jóvenes indígenas del medio rural para superar las limitaciones que enfrentan en su proceso de acceso y permanencia en la educación superior en la Ciudad de Puebla, Pue.

Evidenciar las consecuencias en el bienestar individual de jóvenes indígenas en su experiencia en su trayecto y permanencia en la educación superior en instituciones educativas urbanas de la zona metropolitana de Puebla.

Hipótesis general

Los jóvenes indígenas del medio rural en su trayectoria escolar al acceder a la educación superior en Universidades de la Ciudad de Puebla enfrentan dificultades de orden sociocultural, como la discriminación, limitaciones económicas y retos en la adaptación al entorno urbano y escolar, con consecuencias negativas en su bienestar y con procesos de re significación de identidades.

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

1.1 Aproximación conceptual a lo indígena u originario

En el significado que se da a las palabras generalmente hay un trasfondo ideológico, político, económico y una raíz semiótica que le otorga a la palabra un sentido, en el caso de la palabra indígena esta proviene del latín *inde* que significa de allí mismo, y *genos*, nacido o generado en, lo que hace que el uso del término indígena sea adecuado (Fernández, 2010).

Por otra parte el concepto de indígena como lo llama Bonfil (1972) surge durante la colonia y es usado para referirse al ser humano perteneciente al grupo de los vencidos, los sojuzgados, los explotados, aquellos a los que a partir de la conquista y el posterior sometimiento, se vuelven parte de un sistema mayor de dominación y sojuzgamiento en donde a la población indígena se le asigna el papel de sometidos y consecuentemente adquieren la categoría de colonizados, y quienes ejercen el señorío no consideran las diferencias identitarias que existían entre los pueblos que habitaban los territorios conquistados. Se les trata de homogeneizar a través de la religión y de diferentes mecanismos de aculturación, este estatus trasciende al período colonial y permanece aun cuando los territorios ocupados por la Corona Española logran su independencia. Si bien en diferentes textos legales se les retira la denominación de indígenas y se les otorga la de ciudadanos, sus condiciones materiales de exclusión, empobrecimiento y explotación prevalecen, lo que vuelve a la palabra indígena una categoría de análisis.

El concepto de indígena no debe reducirse al lugar que detenta un grupo en la sociedad, ni tampoco al espacio geográfico que pudiera ocupar conceptualizado desde la perspectiva histórica, ya que con la instauración del Estado nacional esta expresión fue usada para referirse a comunidades que debían ser civilizadas, castellanizadas, e integradas a la sociedad (Stavenhagen, 1992; Castro, 2008).

Una conceptualización clásica del concepto de indígena es ofrecida por Caso (1948) el cual establece que:

El individuo que siente pertenecer a una comunidad indígena, que se concibe así mismo como indígena, porque esta conciencia de grupo no puede existir sino cuando se acepta

totalmente la cultura del grupo, cuando se tienen los mismos ideales éticos, estéticos, políticos, del grupo; cuando se participa en las simpatías y antipatías colectivas y se es de buen grado colaborador en sus acciones y reacciones. (p.15)

En este sentido Bonfil (1972) propone que el concepto indígena no puede ser establecido sólo a partir de las características biológicas de los individuos o de su filiación lingüística, sino debe considerarse determinante el criterio cultural, es decir, en donde por contraste con la cultura europea, las personas pertenecerán a la categoría indígena cuando detenten una cultura diferente. Profundizando en lo anterior Pérez (2006) señala que existen cuatro elementos que configuran el término indígena y le dan identidad:

El sentido histórico es decir la continuidad como pueblo nativo en el tiempo, descendiente de los pobladores originarios de determinadas tierras con todos los elementos que las componen la flora, la fauna, con la cuales establece vínculos de vida. La libre determinación, esto es la firme y decidida elección de ser parte de un colectivo social que mantiene vigentes sus instituciones sociales, normas y costumbres.

La composición del colectivo social se refiere a los elementos que mantienen al individuo dentro una colectividad como la lengua, la cultura, la religión, los valores espirituales, prácticas ecológicas, modos de producción y elementos de convivencia diversos.

La resistencia al sometimiento, la cual se refiere a la capacidad que han tenido los pueblos indígenas para resistir en la medida de sus fuerzas las imposiciones establecidas por los colonizadores que intentaron en muchas ocasiones destruir sus modos de vida. (p.115)

En los elementos propuestos por Pérez (2006) se observa un distanciamiento de las concepciones que tradicionalmente se tenían del concepto indígena y ayudan a reivindicar la necesidad de que se reconozca la vigencia de los derechos que históricamente se les han negado. Considera aspectos fundamentales, como las formas de producción y la necesidad de la libre determinación, una vez

que se aproximan a las propuestas hechas por los propios representantes de los pueblos indígenas en diferentes espacios donde lo han manifestado, como la conferencia de las Naciones Unidas [ONU].

Como Castro (2008) señala en foros internacionales como las Naciones Unidas, los representantes de pueblos indígenas no aceptan definiciones gubernamentales que les estandaricen ya que esto es una forma de homogeneizar, lo que en su momento respondió a la dinámica del Estado Nacional que gobierna los territorios que habitan.

A la par de la noción de indígena se encuentran en la discusión los conceptos de pueblos indígenas y pueblos originarios al respecto León (2003) indica que son pueblos indígenas los que, desde un tiempo inmemorial, antes de cualquier migración o invasión han vivido como pueblos originarios en sus territorios ancestrales.

El concepto de pueblos originarios se ha usado para englobar a todos los pueblos indígenas que son nativos de un territorio y que se consideran distintos de otros grupos nacionales (Dávila, 2005).

En un planteamiento similar Rivera y Arizpe (2006) sostienen que:

Sería una mentira decir que lo originario y lo indígena se cimientan en visiones filosóficas diferentes, cuando ambas nos proponen una concepción de unidad del ser con la realidad y más específicamente, una unidad del ser humano con la naturaleza, el cosmos y la totalidad (párr. 3).

Ante lo señalado surge la interrogante ¿Qué término debe usarse para referirse a estos colectivos, pueblos indígenas o pueblos originarios? después de hacer una revisión de literatura se encontró que otros autores no establecen diferencia entre estos dos conceptos y los emplean en sus investigaciones de manera indistinta (Dávila, 2005; León, 2003; Wolfgang, 2007).

La palabra Pueblo entendida como Nación fue usada por cronistas españoles cuando se refieren a algunos pueblos nativos de América como naciones, y las diferencias que se establecieron entre los conquistadores y los conquistados se dieron por cuestiones lingüísticas, posteriormente el uso de esta palabra se emplea para justificar la política colonialista de las naciones europeas, en donde se califica a los nativos como inferiores, e incapaces. En los inicios de los estados nacionales se les llama pueblos a las unidades territoriales a las que se segregó a las poblaciones indígenas (Larrain, 1993; Wade, 2000).

Por ello para García (2004), la fraseología Pueblo representa una ideología de estados nacionales de derecha que definen al pueblo como el conjunto de individuos unidos por lazos naturales, el espacio geográfico, la raza, e irracionales como el amor a una misma tierra, la religión sin tomar en cuenta las diferencias sociales.

Sin embargo estas reformas conceptuales que sugieren dejar atrás el concepto Pueblos indígenas, sustituyéndolo por Pueblos originarios podrían develar un doble lenguaje e intención, por una parte reflejan el intento de la sociedad occidental de separarse de aquellos que son diferentes, y al mismo tiempo hablar de inclusión que pretende más que incluir, homogeneizar, como lo señala Fernández (2010) con esta expresión se pretende globalizar e incluir a todos los “diferentes” con la finalidad de borrar sus identidades quitándole con ello al término indígena todas las implicaciones históricas, de dominación, pobreza, segregación, discriminación añadidas a este último concepto, por ello en este trabajo de investigación se usará el concepto pueblos indígenas.

1.1.1 Grupo étnico

El grupo étnico es una categoría de auto adscripción que tiene como finalidad organizar la manera en que interactúan los individuos de una comunidad a la que dicen tener pertenencia exclusiva, en donde los factores socialmente importantes señalan a un individuo como miembro de este y se establecen límites de pertenencia, se comparten normas de valor que a su vez restringen el acceso al grupo, y lo diferencian de otro. Sin embargo, la distinción entre grupos no sucede a partir de un cuerpo cerrado y particular de aspectos culturales, sino estos aspectos se mueven, desplazan, y se marcan en situaciones de interacción con otros grupos étnicos (Barth, 1976).

Para Bari (2002) un grupo étnico es:

Una organización social local caracterizada a partir de normas de auto inclusión y de atribución por otros, orientada por un sistema de valores. Este sistema de valores se dinamiza por prácticas de producción y reproducción de la vida material y social, las cuales ordenan las relaciones internas y externas, definiendo sus límites étnicos (pág. 153).

De las definiciones anteriores se desprenden elementos que resultan útiles al análisis del problema que se investiga porque permiten visibilizar lo que sucede cuando dos grupos étnicos se encuentran e interactúan, en este caso los habitantes de las ciudades que tienen claros sus límites de pertenencia, valores, costumbres y formas de vida y por otra parte “los otros”, los jóvenes de que llegan a insertarse al ambiente urbano, interacción que produce fricciones, rechazo, exclusión, discriminación, que sucede por las relaciones asimétricas que se dan entre los grupos.

Para entender estas relaciones interétnicas que suceden en términos asimétricos es necesario remitirse a la teoría estructuralista que señala que las etnias están formadas por grupos de *status* colocados en situaciones asimétricas en el marco de estructuras históricas, generalmente estratificadas, de tal manera que las características de la etnia están dadas por las relaciones sociales y económicas que suceden entre ellas, consecuentemente la evolución histórica que se dé, de un grupo étnico dependerá de cómo estén estructuradas las clases al interior de la misma o quien controle los bienes, de allí que se identifican por lo menos tres tipos de contactos inter étnicos, los que se dan entre unidades con relaciones simétricas, los que suceden con relaciones asimétricas y jerárquicas y los que acontecen en relaciones asimétricas unidas a sistemas de dominación y sujeción (Stavenhagen 1992; Ringuélet 1986; Cardoso 2007).

En cuanto a los grupos étnicos Barth (1976) plantea que se organizan al categorizarse al interior y categorizando a otros, partiendo de las diferencias entre ellos que pueden darse en terminos subjetivos de valores o de aspectos externos como la forma de vida en general, esta forma de organización que se establece al interior de los grupos étnicos además es usada para establecer los límites de pertenencia. Por otra parte Stavenhagen (1992) sugiere que la consistencia del grupo étnico como organización esta dada por las relaciones sociales y las instituciones que se van generando a partir del desarrollo histórico del grupo.

Entonces los límites y la organización que surgen al interior de los grupos étnicos les proporcionan la estructura necesaria para diferenciarse de otros grupos, para establecer e imponer relaciones de poder y dominación, transfiriendo con ello valores, creencias, costumbres y formas al grupo dominado. De hecho, la construcción de la identidad mexicana se dio bajo estas condiciones, donde el grupo social dominante, impuso a otros grupos étnicos relaciones asimétricas a través del control por la fuerza de los recursos naturales y los medios de producción, de esta manera se les pretendió borrar, invisibilizando su historia, costumbres y tradiciones.

1.1.2 Etnicidad

En este sentido el concepto de etnicidad se ha utilizado para explicar la identidad étnica, y encuentra utilidad ya que ayuda a entender las relaciones inter étnicas que suceden cuando los jóvenes indígenas llegan a las ciudades a cursar su licenciatura ya que como miembros de un grupo étnico confirman su identidad a partir de las diferencias que les imponen y tienen con otros, esto resulta de contrastar la identidad personal y de grupo con quienes detentan una identidad diferente, además de que se convierte en un espacio en donde los individuos pueden permanecer sin perder su posición (Cardoso 2007).

Por otra parte, Bello (2004) define a la etnicidad como:

Un proceso social y relacional en cuyo interior se construye la condición étnica de un grupo específico, en este caso los indígenas. La etnicidad es el proceso de identificación étnica construido sobre la base de una relación –interétnica– de un grupo (p. 43).

En el mismo sentido Gellner (1991) establece a la etnicidad como:

Un principio de organización política surgido con la modernidad y constituido por diferencias culturales sobrepuestas y recíprocamente reforzadas, que llevan a sus poseedores a identificarse con su cultura y oponerse a quienes portan culturas distintas (p. 54).

Estos planteamientos conceptuales permiten advertir que como producto de las relaciones inter étnicas se dan procesos de oposición y contraste de valores, cultura, y formas de vida que un grupo

practica en un tiempo y forma determinado y que resultan excluyentes respecto a quienes pertenecen a otro grupo y que son diferentes, a esto se le llama identidad étnica (Sámano, 2005). Estas exclusiones que suceden en las relaciones interétnicas están condicionadas por el control de los medios de producción y por las condiciones históricas de desigualdad en donde un grupo prevaleció sobre otro, generalmente suceden en términos impositivos y violentos, en donde la auto adscripción juega un papel central.

En relación a la auto adscripción Kesselheim (2007) propone que los individuos que pertenecen al grupo señalan las características que los hacen miembros, tales como los rasgos físicos, las actividades, el idioma, la forma de vestir, sin embargo Bari (2002) cuestiona que se considere que la auto adscripción suceda únicamente a partir de rasgos culturales comunes y propone que se da como producto de las relaciones inter e intra étnicas, es decir en la medida en que estas suceden las personas flexibilizan los límites de la auto adscripción retrayéndolas o ampliándolas según las circunstancias que estén enfrentando.

Por ello según La Cruz (2012) la auto adscripción a un grupo étnico es: “Es la decisión del individuo o grupo de manifestar por sí mismo la identidad a la que se siente pertenecer” (p. 36). Se puede afirmar entonces que la auto adscripción es usada por los grupos étnicos para diferenciarse y afirmar la identidad propia, y va sucediendo en los individuos que pertenecen a un grupo como un proceso inter e intra étnico en donde los factores que los miembros identifican como comunes les proporcionan sentido de pertenencia y las relaciones que se establecen con otros grupos también contribuyen a la formación de la identidad étnica del grupo.

Después de el análisis conceptual realizado se propone que el uso de la palabra Pueblo en este trabajo de investigación se resignifique dejando de lado la idea de comunidades alejadas en donde viven en condiciones de miseria y segregación grupos étnicos, para dar paso a un concepto de Pueblo como un grupo étnico que establece relaciones simétricas en condiciones de igualdad, respeto y tolerancia que tiene derecho a convivir con otros grupos con los que comparte espacios geográficos. En cuanto al concepto originario o indígena como se señaló en párrafos anteriores en algunos círculos académicos estas palabras se usan de manera indistinta en el caso de la primera según Fernández (2010) es una adaptación relativamente nueva del idioma inglés al español que

los refiere como “*original peoples*”, pero que tiene la finalidad en su uso de restarle a la palabra indígena su carga histórica e ideológica. Por otra parte la palabra indígena en los últimos años a sufrido una resignificación dejando atrás la carga histórico peyorativa que arrastraba detrás de sí, y se ha dado paso al entendimiento de que Pueblos indígenas son aquellos que pugnan por su autodeterminación, en donde las personas que los componen se autoadscriben a ellos libremente, y en donde se busca dar continuidad a prácticas, costumbres, formas de vida, cultura, que reconocen como propias y que los distinguen de otros, por ello en este trabajo de investigación se usará el termino Pueblos indígenas.

1.2 Bienestar, calidad de vida

El concepto calidad de vida emerge como una manera diferente de analizar el bienestar general humano. Con el tiempo este concepto se ha ampliado, en sus primeras fases estuvo relacionado con aspectos de salud del individuo, derechos humanos, laborales y ciudadanos, posteriormente se da paso a la capacidad que tenían los individuos de acceder a bienes económicos y finalmente se llega a la preocupación que se debe tener por las experiencias de las personas en cuanto a su vida social, personal, sus actividades cotidianas y su salud (Fernández y Guzmán, 2000; Moreno y Ximénez, 1996).

Por la naturaleza multidisciplinaria del concepto y los diferentes abordajes teóricos que se han realizado, existen propuestas afines, similares o equiparables entre las que se encuentran desarrollo humano, bienestar subjetivo, buen vivir, estos en algunos casos estos conceptos se usan de manera indistinta para referirse a problemas que se desarrollan al interior de las sociedades (Sánchez, 2002).

Dado que la presente investigación indaga sobre el bienestar que tienen los jóvenes de pueblos indígenas una vez que ingresan a la ES, es fundamental abordar conceptos que han sido equiparados con el de calidad de vida, al respecto puede decirse que el constructo emerge como una manera diferente de analizar el bienestar general humano, de acuerdo con Fernández y Guzmán (2000) data de finales de la década del setenta, y trata de apartarse de las visiones economicistas en donde no se incluían factores como: salud, edad, nivel socioeconómico, lugar de residencia, vivienda, entre otros. Las categorías que conforman este concepto se establecen según

la disciplina desde la que se aborde. Sin embargo, se recomienda que incluyan todos los aspectos que cubran el espectro de la vida del hombre en lo individual y en lo social.

El concepto calidad de vida está en permanente construcción y evolución a partir de los estudios y propuestas teóricas que se han realizado desde diferentes áreas del saber (Cardona y Agudelo, 2005).

Por lo que se han propuesto distintas concepciones en un intento de integrar diferentes disciplinas, en este sentido Ardila (2003) propone:

Calidad de vida es un estado de satisfacción general derivado de la realización de las potencialidades de la persona, posee aspectos subjetivos entre los que se encuentran, intimidad, expresión, emoción, seguridad percibida, productividad personal y la salud percibida; y aspectos objetivos entre los que se incluyen el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico comunitario y la salud. (p.163)

Por otra parte, Garduño, Salinas, y Rojas (2005) plantean que se debe superar la visión reduccionista que limita el concepto a alguna disciplina, y en consecuencia sean diferentes los instrumentos que puedan usarse para medirla ya que es multi dimensional y son diferentes los aspectos de la vida de las personas que están comprendidos. Aunado a lo anterior Díaz (2001) propone que el concepto bienestar subjetivo es una ampliación teórica que se ha derivado del estudio del constructo calidad de vida y que se expresa en dos vertientes, la primera se refiere a la estrecha dependencia del hombre hacia los hechos ambientales lo que le ha hecho adquirir una conciencia relacionada con estos elementos, y la segunda que se refiere a la intranquilidad que se produce una vez que el desarrollo económico y tecnológico no han podido garantizar el bienestar de las personas lo que ha derivado en el sometimiento y frustración.

En concordancia con las formas de aproximarse al concepto de calidad de vida se han planteado diferentes maneras de medirla, por una parte, existe la propuesta de que se mida a través de indicadores sociales de tipo económico, en esta corriente prevalece la idea de que a mayor ingreso la calidad de vida aumenta, a esta postura se le identifica con la escuela escandinava del bienestar. Por otra parte está la corriente del bienestar subjetivo, en esta perspectiva para medir la calidad de vida de las personas es necesario obtener las percepciones acerca de su vida, se consideran aspectos

afectivos emocionales por ejemplo los estados de ánimo y los cognitivo valorativos que incluyen su nivel de satisfacción con la vida y dominios como salud, familia, trabajo y relaciones sociales o personales, a esta corriente se le conoce como anglosajona y tiene sus orígenes en la investigación americana sobre salud mental (Ochoa, 2011).

Por otra parte, se encuentra la escuela Germana que integra las dos propuestas anteriores y combina las condiciones objetivas con dominios subjetivos. De los que se deriva una tipología que Zapf desarrolló y que Fernández y Rojo (2005) la refieren de la siguiente manera:

- Bienestar: coincidencia entre buenas condiciones de vida y bienestar subjetivo positivo.
- Disonancia: buenas condiciones de vida, pero bienestar subjetivo negativo.
- Privación: malas condiciones de vida coincidiendo con bajo bienestar subjetivo.
- Adaptación: malas condiciones de vida, pero alto bienestar subjetivo (p.121).

La forma de medir la calidad de vida de las personas dependerá sin duda del tipo de estudio que se realice, los alcances, y lo que se desee conocer, de allí el beneficio de la utilización de alguno de ellos, consecuentemente y para efectos de esta investigación el enfoque que se utilizará es el de bienestar subjetivo una vez que se considera que esta perspectiva es de mayor utilidad para el tipo de investigación que se realiza.

1.2.1 El bienestar subjetivo

El bienestar subjetivo como teoría para abordar el bienestar personal resulta de utilidad una vez que considera el sentir de las personas y sus experiencias vitales, esta teoría es usada para evidenciar las mejoras que las personas reportan en términos de sus percepciones.

De esta manera el bienestar subjetivo es definido por Rojas (2011) como:

El resultado de la valoración global mediante la cual a través de la atención a elementos de naturaleza afectiva y cognitiva el sujeto repara tanto en su estado anímico presente, como la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas vitales, así como, en conjunto, sobre la satisfacción con su vida (p. 22).

Esta forma de analizar el bienestar de las personas se diferencia de las mediciones de orden cuantitativo en la medida en que se vale de preguntar a los sujetos respecto de sus percepciones de bienestar, a este enfoque se le denomina de abajo hacia arriba, ya que considera que lo importante es lo que el ser humano experimenta en términos de afectos positivos y negativos, y como los racionaliza; critica las mediciones de bienestar parcializadas que se realizan desde algunas disciplinas, por ejemplo la teoría económica en donde el bienestar de las personas se alcanza en la medida en que se incrementa el Producto Interno Bruto de un país, o aquellas que son realizadas por “expertos”, que a partir de categorizaciones basadas en la naturaleza del comportamiento humano determinan los componentes del bienestar; en este sentido Veenhoven (2000) advierte que el bienestar subjetivo sólo puede medirse a partir de preguntar directamente al sujeto ¿cómo se siente con respecto a su vida?, por lo que se deben dejar de lado las especulaciones respecto de lo que se cree, que lo hace feliz y dar paso a la comprensión de que el único autorizado para determinar el bienestar personal es el sujeto.

El bienestar subjetivo (BS), según indica Diener (2000) comprende:

Lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas y a las conclusiones cognoscitivas y afectivas que ellos alcanzan cuando evalúan su existencia. Comúnmente se denomina felicidad al BS experimentado cuando se sienten más emociones agradables y pocas desagradables, se está comprometido con actividades interesantes y hay satisfacción con la vida, lo central es entonces la propia evaluación que la persona hace (p. 38).

El componente cognitivo o racional del bienestar subjetivo está evidenciado por la discrepancia entre lo que las personas anhelan y lo que finalmente consiguen, transversalizado por la realización personal, el fracaso, y/o la frustración; por otra parte el lado afectivo emocional de este constructo se refiere a las experiencias placenteras que los sujetos experimentan, en donde se da una correlación directa entre placer y la percepción de que la vida que se vive es deseable y positiva,

y a su vez, este componente afectivo cuenta con dos dimensiones, positiva y negativa (Veenhoven, 2000; Diener, 2000).

Sin embargo Díaz (2001) propone que este tipo de bienestar emerge de los razonamientos que los sujetos hacen a partir del sistema en que se encuentran insertos, como producto de la interacción que existe entre los factores que les brindan placer, por lo que la medición de las causas y efectos del bienestar subjetivo no se puede lograr al sumar los componentes que forman el constructo, sino a partir de las interacciones que suceden entre ellos una vez que cuando uno de estos elementos interacciona con los otros les otorga una posición, y una función.

En relación con lo que las personas experimentan en su vida, la teoría del bienestar subjetivo parte del cuestionamiento ¿qué tan satisfecho está usted con su vida? Ello implica que las personas hagan una evaluación de su vida en aspectos tan variados como sus relaciones amistosas, valores, propósitos en la vida, logros, fracasos y al hacerlo deben referir experiencias vitales que les generen placer o dolor, además de emociones, y estados de ánimo como amor, odio, tristeza, alegría, soledad; la síntesis de estas vivencias y la posibilidad de expresarlas es lo que estudia el bienestar subjetivo (Rojas, 2011).

En este sentido Diener, Lucas, y Smith (1999) encontraron como componentes del bienestar subjetivo los que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Componentes del bienestar subjetivo

Afecto Positivo	Afecto Negativo	Satisfacción con la vida	Dominios de satisfacción
Alegría	Culpa y vergüenza	Deseo de cambiar la vida	Trabajo
Euforia	Tristeza	Satisfacción con la vida actual	Familia
Satisfacción	Ansiedad y preocupación	Satisfacción con el pasado	Ocio
Orgullo	Enfado	Satisfacción con el futuro	Salud
Cariño	Estrés	Satisfacción con cómo otros ven nuestra vida	
Felicidad	Depresión		Con uno mismo
Éxtasis	Envidia		Con los demás

Fuente: Diener, *et. al*, (1999)

Respecto a los factores que contribuyen a posibilitar el bienestar subjetivo de las personas autores como Layard (2005), Rojas (2009) sugieren que no se debe confundir los componentes del bienestar con los factores que inciden en él, entre los que se encuentran la personalidad, los valores, el lugar donde se vive, la situación ocupacional, las relaciones familiares, las condiciones de salud, la libertad, las relaciones amistosas, la situación económica entre otros. De tal manera que dependiendo de los valores, la personalidad y estado de salud de un sujeto algunas experiencias vitales le provocarán afectos negativos o positivos, lo que le llevará al deseo de permanecer con la vida que lleva o cambiarla. Esta postura es complementada por Díaz (2001) quien sugiere que los agentes que intervienen en el bienestar subjetivo son producto de una actividad sinérgica, que incluye diferentes subsistemas como la familia, la cultura, los grupos de referencia, las instituciones escolares y laborales, todos regulados por la personalidad, en donde en las culturas individualistas el bienestar se alcanza mediante el logro de la autonomía, en donde los extremos de polaridad entre aquellos que perciben afectos positivos y los que perciben afectos negativos es muy común.

Para explicar el bienestar subjetivo desde una aproximación psicológica Muñoz (2007) sugiere una serie de características de personalidad que están relacionadas directamente con la percepción de bienestar de los sujetos entre las que se encuentran la extroversión, el neurotismo, el optimismo, la autoeficacia, la capacidad de adaptación, la autoestima, la orientación de las metas y las estrategias para enfrentar el estrés, estos rasgos de personalidad sin duda explican la subjetividad del constructo bienestar subjetivo, y posibilitan la explicación de las diferentes percepciones de las personas ya que el grado de bienestar que perciban estará transversalizado por las características de la personalidad de cada sujeto.

En relación a la autoeficacia, el optimismo y la autoestima Gómez, Villegas, Barrera, y Cruz (2007) reportan que en la medida en que las personas se sienten capaces de alcanzar metas que sean valoradas culturalmente y las van alcanzando de manera progresiva, o son capaces de superar retos o vencer situaciones estresantes esto les produce mejores niveles de bienestar subjetivo, además Diener *et al.* (1999) reportan que los eventos estresantes recientes en la vida de las personas tienden a reducir significativamente su bienestar subjetivo, produciendo en ellos sentimientos como el miedo y la tristeza, sin embargo también encontraron en sus investigaciones que las personas que padecen estos eventos se adaptan de manera diferenciada según los rasgos de personalidad propios de cada sujeto y a su vez desarrollan estrategias para superar este tipo de eventos como encontrar lo positivo de situaciones difíciles, la búsqueda de ayuda, y la racionalización de los problemas, en sentido inverso cuando estas situaciones estresantes las enfrentan sujetos con personalidades neuróticas, lo hacen a través de la negación, o de manera emocional entonces se producen bajos niveles de bienestar subjetivo.

En ese sentido Sanjuán y Ávila (2016) proponen que entre las estrategias que los sujetos usan para aumentar el bienestar y disminuir la pesadumbre se encuentran las siguientes: enfrentar el problema a través de acciones que coadyuven a resolverlo mediante la acción planeada, o procurar el cambio personal que logre un mejor adaptamiento de quien está enfrentando una situación crítica.

Lo que evidencian las propuestas teóricas es que el BS se explica a través de las acciones de las personas en relación con el contexto que las rodea, es decir en estas formulaciones los individuos

determinan que es lo que les proporciona bienestar en relación con los elementos que les rodean. Uno de los componentes del BS es el cognitivo, que se mide por la satisfacción que el individuo tiene con su vida en términos generales o con algún dominio en particular de ella, otro elemento del BS es el afectivo que está determinado por el grado de felicidad que el individuo percibe con respecto a su vida (Barreat, 2011).

El conocimiento de estos componentes del BS permite suponer que cuando los estudiantes provenientes de pueblos indígenas perciben que la satisfacción de aspectos que consideran fundamentales en su vida están cubiertos, esto representa la posibilidad de que accedan a la ES y puedan permanecer exitosamente en ella, en sentido inverso cuando estos satisfactores no están cubiertos, el ingreso a la ES está prácticamente negado y las posibilidades de éxito para los que logran ingresar se ven reducidas de manera significativa.

Sin embargo la autoevaluación que las personas hacen de su satisfacción puede estar determinada por el nivel de sus aspiraciones, se puede decir entonces que los que hacen esta evaluación podrían estar midiendo que tanto se han adaptado a sus condiciones actuales, de tal manera que aún bajo condiciones precarias, las personas podrían llegar a sentirse satisfechas con la calidad de vida que tienen, esta es una de las críticas más serias que se hacen a la medición del bienestar subjetivo (Ochoa, 2011).

Por ello Rojas (2005) recomienda que al considerar esta manera de medir la calidad de vida de los sujetos, se haga una medición frecuente del bienestar subjetivo para evaluar su progreso, de esta manera el bienestar debe medirse desde el sentir de las personas es decir de abajo hacia arriba, contradiciendo con esto, las disciplinas que tienden a medirlo desde las concepciones parciales o externas.

De tal forma y para efectos de la presente investigación el BS será la postura de referencia que orientará la forma de aproximarse al fenómeno que se investiga una vez que lo que se busca indagar es el sentir de las sujetos de investigación respecto de la problemática en cuestión.

1.2.2 Predictores e índices para medir el bienestar subjetivo

En el desarrollo teórico del constructo bienestar subjetivo se han identificado predictores, que son capaces de presagiar de manera fiable el bienestar subjetivo de una persona entre los que se encuentran:

- El trabajo; la satisfacción con el trabajo se refiere a tener o no trabajo y a tener trabajos con mayor estatus en la comunidad donde se desempeña el individuo.
- Estado civil, en este sentido las personas casadas tienden a desarrollar más bienestar subjetivo que aquellas que nunca se casaron o que son divorciadas o viudas.
- Las relaciones interpersonales, es decir mayor número de amistades, o mayor tiempo con amigos.
- Ingresos, ya que se da una relación positiva entre ingreso y BS sin embargo los estudios realizados no han podido demostrar la proporcionalidad entre ingreso y BS.
- La salud, este dominio no se refiere a la salud vista objetivamente, es decir mediante diagnósticos médicos, sino a la percepción que el individuo tiene sobre su estado de salud.
- Características personales, referido a los rasgos de personalidad en relación al neuroticismo o extraversión que detenta una persona.
- La autoeficacia, es la percepción que tiene el individuo de la capacidad con que cuenta para alcanzar metas (Gómez, *et al.*, 2007; García, 2002).

Otros predictores que han sido utilizados para medir el bienestar subjetivo de las personas están relacionados con la percepción que tienen respecto al gobierno, en términos de efectividad, servicios públicos, corrupción, seguridad pública, honestidad y, si los derechos humanos de los ciudadanos son respetados (Ochoa, 2011).

Para evaluar el bienestar en un país es necesario tener un listado previo de las capacidades humanas que se consideren centrales para comprender el significado de la escasez, el sufrimiento, y de las dificultades que enfrenta el hombre, porque ello permite conocer lo que para el individuo de una comunidad significa una vida floreciente. De tal manera que es indispensable especificar los bienes a los que un individuo debe tener acceso y en qué grado debe tenerlos (Nussbaum, 1992).

El desarrollo de índices para medir las condiciones de vida de las naciones y las personas es una práctica frecuente que los gobiernos han implementado para conocer la situación en sus respectivos países, uno de los más conocidos es el índice de desarrollo humano que usa el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014). Este no tiene como finalidad determinar en qué país las personas viven mejor, sino cual es el grado de desarrollo, a través de medir diferentes dominios, además ha sido usado para orientar las políticas públicas, y cuando se desagrega permite observar desigualdades por regiones geográficas, géneros, o áreas rurales, y con ello se posibilita que los grupos sociales puedan solicitar recursos y los gobiernos puedan tomar decisiones en materia de política pública (García, 2011).

La Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) ha establecido un índice de calidad de vida en donde instituye once variables como base para medir el bienestar de las personas las cuales se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Variables e indicadores propuestos por la Organización para el Desarrollo Económico

VARIABLES	INDICADORES
1. Vivienda	Gasto en vivienda, vivienda con instalaciones básicas, habitaciones por persona.
2. Ingresos	Patrimonio financiero familiar, ingreso familiar disponible.
3. Empleo	Seguridad en el empleo, Ingresos personales. Tasa de empleo.
4. Comunidad	Calidad de apoyo social.
5. Educación	Años de educación, competencias de estudiantes en matemáticas, lectura y ciencias, nivel de educación.
6. Medio Ambiente	Calidad del agua, Contaminación del aire.
7. Compromiso cívico	Consulta ciudadana para elaborar regulaciones, participación electoral.
8. Salud	Salud según informan las personas, esperanza de vida.
9. Satisfacción	Satisfacción ante la vida.
10. Seguridad	Tasa de homicidios, tasa de asaltos.
11. Balance vida-trabajo	Tiempo destinado al ocio y el cuidado personal, empleados que trabajan muchas horas.

Fuente: elaboración propia a partir de OCDE (2014)

En el caso de México las mediciones de bienestar consideran aspectos de la vida de sus habitantes, desde la perspectiva institucional como se evidencia en lo planteado por el Comité de Estudios

Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (CESOP), que en coordinación con investigadores de la Universidad de Monterrey establecieron los dominios y sub dominios que consideraron adecuados para medir la calidad de vida según se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Dominios y subdominios para predecir calidad de vida propuestos por el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados

Dominios	Subdominios
1. Salud	Estado de salud. Número de veces que va al doctor. Servicio médico adecuado.
2. Economía	El dinero cubre necesidades básicas de alimentación. Facilidad para conseguir casa habitación adecuada. Facilidad para conseguir trabajo adecuado.
3. Educación	Nivel académico de las escuelas. Acceso a buena educación. Acceso a eventos culturales, deportivos y de esparcimiento.
4. Seguridad	Seguridad en la comunidad, Víctima de la inseguridad. Capacidad de las autoridades para enfrentar la inseguridad.
5. Buen gobierno	Honestidad de los gobiernos. Eficiencia de los gobiernos. Calidad de los servicios públicos.
6. Vida comunitaria	Clima. Calidad del medio ambiente. Facilidad de transportación.
7. Bienestar personal	Disponibilidad de tiempo libre. Percepción de su calidad de vida. Deseo de pasar el resto de la vida en la comunidad. Facilidad de convivir con familiares y amigos.

Fuente: García (2011 p.129)

Atendiendo a los dominios y subdominios presentados en las tablas anteriores se ha sugerido que se debe medir la calidad de vida en México, sin embargo, en ninguno de ellos se pregunta a las personas como se sienten o perciben con respecto a algún tema que para ellos resulta crucial, sino que desde una visión exterior, e institucional se propone medir lo que se considera importante para las personas, sin considerar lo que para ellos resulta tener una vida valiosa y la posibilidad de

vivirla, por ello en esta investigación no sólo se considerarán estos aspectos objetivos sino también se introducirán los predictores del bienestar subjetivo.

Los subdominios planteados resultan una herramienta útil para orientar trabajos de investigación en donde desde la perspectiva del informante se señalen cuáles son los subdominios que son importantes y que otros deberán ser incorporados o eliminados según la investigación que se realice. Como lo señalan Pena (2009), Velarde y Avila (2002) los temas o dominios deben ser seleccionados según el tipo de estudio que se realice y la comunidad o población que se seleccione de manera que no existe a la fecha un acuerdo sobre cuales deben incluirse en una investigación.

Dada la complejidad para establecer una medida para el bienestar es imposible considerar una única propuesta, ya que los elementos que se consideren para medirlo pueden ser tan diversos como los grupos sociales que se pretenda analizar, en este sentido los pueblos indígenas tienen su propia visión sobre lo que para ellos representa el bienestar (García, 2011).

1.2.3 Bienestar para los pueblos indígenas

Si bien la precisión de bienestar subjetivo y como medirlo es importante, se debe reconocer que para los pueblos indígenas este concepto es ajeno por ser occidental y ha sido usado por los gobiernos con fines económico, políticos y sociales que son extraños a estas colectividades, por ello este concepto debe ser valorado desde otras ópticas.

Sin embargo, estas concepciones están desarrolladas desde una perspectiva occidental y consecuentemente atienden a una visión diferente de la que tienen los pueblos indígenas. En este sentido desarrollar indicadores o parámetros que midan el bienestar sin distinguir a que grupo social se aplican puede arrojar resultados equívocos o imprecisos una vez que los subdominios que resulten pueden ser relevantes para la sociedad occidental, pero podrían no serlo para los pueblos indígenas.

Por otra parte, en la sociedad globalizada en la que estamos inmersos resultaría irreal suponer que los miembros de los pueblos indígenas rechazan los bienes materiales y beneficios que se disfrutan

en las sociedades occidentales. Por ello el bienestar debiera conceptuarse de acuerdo con un sistema de valores, estándares o perspectivas que pueden variar de persona a persona, de grupo a grupo y de lugar a lugar (Cardona y Agudelo, 2005).

Si se revisan las propuestas que desde los pueblos indígenas se han desarrollado para aproximarse al concepto bienestar cabe la pregunta ¿Se deben usar los mismos predictores de bienestar para los pueblos indígenas que los que se usan para el resto de la población? Al respecto existen señalamientos que explican que resultaría inadecuado hacerlo, una vez que la cosmovisión de estos pueblos es diferente en relación a las establecidas en las culturas occidentales. Al respecto Batzin (2005) propone una serie de orientaciones para medir lo que denomina desarrollo humano para los pueblos indígenas entre las que señala y que resultan relevantes para esta investigación están:

- La reafirmación de la identidad en el entendido de que la separación cultural y el abandono comunitario provocan un etnocidio, muestra de ello es el abandono de la lengua.
- La educación bilingüe e intercultural, una vez que el ser educado en su lengua materna permite conocer desde sus propios códigos de conocimiento su perspectiva de desarrollo (p.10).

Diferentes asociaciones indígenas de Centroamérica exponen lo que para ellos significa la felicidad, el progreso, la convivencia armónica entre humanos, naturaleza y universo, las cuales rescatan Renshaw y Wray (2004) y lo agrupan en cuatro ejes:

- El control sobre tierras y territorios indígenas, que son la base espiritual y material de la existencia indígena.
- El respeto y conservación del medio ambiente. Las declaraciones se refieren a temas universales como el cambio climático, la globalización y la equidad social. Por lo tanto, la visión indígena tiene relevancia para toda la sociedad global.
- El reconocimiento y respeto a la identidad y a las culturas indígenas desde una visión pluricultural. Implica que los valores, conocimientos, costumbres e idiomas

indígenas merecen el mismo valor y respeto que las otras culturas que conforman la sociedad nacional.

- La participación. Las declaraciones destacan la prioridad de asegurar la participación indígena en cualquier decisión que pueda afectar a los indígenas o sus territorios. Sin embargo, la participación no se limita a esto, e incluye la incorporación de la perspectiva indígena en las decisiones que se toman a nivel nacional e internacional (p.2).

Otra visión de lo que debería considerarse como bienestar surge de los pueblos indígenas sudamericanos y lo han denominado el buen vivir, o vivir bien, este concepto se crea en un intento por responder a la avasallante ideología y modelo de desarrollo occidental neoliberal que los ha reprimido, excluido y colonizado (Houtart, 2011).

El vivir bien; es una forma de explicar su relación con la tierra, y con quien en ella está, es decir todos los seres vivos que la habitan, y los recursos que en ella hay, en esta forma de ver el mundo estos pueblos encuentran su identidad y su forma de relacionarse entre ellos y con las demás comunidades, Huanacuni (2010) señala que: “Vivir bien, es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto” (p.32).

Por otra parte en el foro social de las Américas, Caudillo y Gloria (2012) rescatan que para los pueblos indígenas el vivir bien o buen vivir es recuperar lo que la colonia les arrebató en términos identitarios y es estar en equilibrio con uno mismo en autoestima, y desarraigar los sentimientos de culpa, vergüenza, y miedo que les impuso la cultura capitalista occidental, es en síntesis una resignificación de su cultura; a la vez que es una propuesta alternativa al modelo imperante.

Por su otra parte Huanacuni (2010), Caudillo y Gloria (2012) indican que las comunidades andinas entienden el vivir bien como el vivir en comunidad en hermandad y en relaciones de complementación, privilegiando su espiritualidad y hacen una diferencia importante entre dos paradigmas opuestos y excluyentes entre sí, el vivir bien y el vivir mejor, para ellos el vivir mejor implica la explotación irracional de todos los recursos y la explotación del hombre por el hombre

lo que es propio del sistema capitalista, para ellos el vivir mejor significa el progreso ilimitado, el consumo inconsciente; incita a la acumulación material e induce a la competencia, lo que fortalece el individualismo, le da un valor monetario a la vida en todos sus ámbitos y deshumaniza a la persona. Ya que desde la perspectiva de los pueblos indígenas del sur del continente la palabra desarrollo significa deterioro de la naturaleza y destrucción de sus comunidades.

Uno de los teóricos más importantes del vivir bien Albo (2010) señala que:

El vivir bien implica el acceso y disfrute de los bienes materiales en armonía con la naturaleza y las personas. Es la dimensión humana de la realización afectiva y espiritual. Las personas no viven aisladas, sino en familia y en un entorno social y de la naturaleza. No se puede vivir bien, si se daña la naturaleza (p.58).

Abundando en la construcción del concepto vivir bien, Chuji (2009) incorpora la idea de:

Abandonar la visión productivista y de competencia propia del modelo capitalista, para entrar en un proceso de decrecimiento de la producción, y en una etapa de crecimiento humano que se mida no en términos de cosas, sino que beneficien a las personas, en donde se abandona el modelo de desarrollo y consumo, en donde los seres humanos viven en equilibrio y respeto por la pachamama o madre tierra (p.3).

Como puede observarse la visión de los pueblos indígenas respecto de lo que significa vivir bien dista mucho de los planteamientos realizados desde la perspectiva occidental, ya que mientras estos son antropocentristas, pues favorecen el bienestar objetivo y subjetivo del hombre, y el desarrollo de sus potencialidades en lo individual; por otra parte la visión de los pueblos indígenas promueve la armonía e interdependencia del individuo con sus semejantes, además de que destaca la importancia del respeto por la tierra y todos sus componentes.

Los pueblos indígenas plantean su derecho a vivir en armonía con la tierra y los demás pueblos, además de su derecho a dejar de ser explotados por un sistema que desde la colonia les ha oprimido y exigen que se les otorgue el derecho a participar en las decisiones que les afectan a ellos y a sus

territorios, además de la posibilidad de educarse usando sus propios códigos lingüísticos como un mecanismo de reafirmación y reproducción de su identidad y cultura.

Por ello atendiendo a las demandas de grupos vulnerables y en condiciones de pobreza teóricas como Amartya Sen desarrollan propuestas orientadas a empoderar a estos grupos y regresarles la libertad y la capacidad de ser y hacer que les ha sido arrebatada por los modelos económicos que les han sido impuestos.

Una vez revisadas la teoría del bienestar subjetivo y las propuestas que se hacen para medir el bienestar de las personas utilizando dominios subjetivos es conveniente revisar la teoría de Amartya Sen ya que se aproxima al bienestar de las personas que viven en condiciones desfavorables desde la perspectiva de los sujetos, lo que incide en su capacidad de ser lo que ellos decidan ser y vivir como ellos lo determinen en un marco de libertad.

1.3 La teoría de la igualdad en las capacidades de Amartya Sen

Para entender el bienestar desde la teoría de las capacidades propuesta por Sen, se debe retomar conceptos fundamentales como: habilitaciones, funcionamientos y capacidades. El primero hace referencia a los recursos que son producto del trabajo de las personas a esto le denomina habilitación directa, la intención final es determinar ¿cuál es el conjunto de habilitaciones con las que cuenta un individuo para hacer frente a situaciones críticas como una hambruna o escasez?, en este sentido las habilitaciones deberían estar avaladas por un marco normativo en el que se garantizara que todo individuo tiene derecho a un trabajo que le permita vivir con dignidad, y a disponer de los recursos necesarios para tener una vida digna, sin embargo esto no sucede ya que no todas las personas cuentan con las habilitaciones necesarias para poder hacer efectivo el ejercicio de esos derechos y el no contar con esas habilitaciones o recursos no implica bajo ninguna circunstancia una violación de la ley (Cejudo 2007).

Con relación al tener en la teoría de las capacidades Maya y Martínez, (2001) cuestionan la idea de desarrollo tradicional, en donde el desarrollo de un país puede medirse mediante el Producto Interno Bruto (PIB), de tal manera que si este se incrementa se da por sentado que su población se ve beneficiada automáticamente, sin embargo Sen (2000) advierte que bajo esta premisa la

distribución de la riqueza y la equidad no son importantes, ya que el desarrollo llegará a todos en un efecto de derrame, es decir la riqueza alcanzará a todos una vez que se ha generado, sin embargo esto no ha sucedido en el modelo por el contrario la riqueza se ha concentrado en un sector muy específico de la sociedad, lo que ha generado profundas desigualdades y con ello inequidad. En países como México en donde se garantiza constitucionalmente el derecho al trabajo y a un salario mínimo, se parte del supuesto de que con él, el trabajador promedio podría cubrir no sólo sus necesidades alimentarias, sino además las escolares, de vestido, y recreación, sin embargo es indiscutible que esto no sucede y con ello se evidencia que en estados como el Mexicano el tener derechos constitucionales no es garantía de poder hacerlos exigibles, pues la misma ley no establece formas de cumplimentarlos, ni sanciones para el Estado por no otorgar las condiciones necesarias a sus ciudadanos para ejercerlos, es precisamente de estos recursos y habilitaciones que carecen los pueblos indígenas, lo que sin duda tiene efectos en su bienestar, ello les impulsa a buscar mejores habilitaciones, en algunos casos esta búsqueda se da a través de la ES. Ante ello la comunidad científica debe asumir una postura ética, crítica, de cuestionamiento, estudio y generación de propuestas para abatir estas condiciones de desigualdad.

Otro concepto básico para entender el bienestar, es el de los funcionamientos que son actividades y estados de existencia, en ambos casos se refiere a lo que los bienes hacen por las personas, o, a lo que las personas están haciendo o logrando, también usa el concepto funcionamientos para referirse a lo que se logra hacer, o ser al vivir, entre los funcionamientos se encuentran: Estar libre de enfermedades, estar bien nutrido, integrarse socialmente, tener dignidad, ser activo políticamente, la seguridad, la autoestima (Hernández 2006).

Desde este planteamiento el bienestar de las personas será el de la sociedad y está dado por la libertad de que disponen los individuos para alcanzar funcionamientos que valoran, es decir los necesarios para llevar el plan de vida que deseen. Es decir, se debe procurar que todos tengan la libertad para obtener funcionamientos básicos como estar alimentado, estar libre de enfermedades, adquirir educación para participar plenamente en el orden económico y social, a esto Sen le denomina tener una vida valiosa.

Para lograr una vida valiosa Sen (2000) señala que debe propiciarse el desarrollo de las capacidades como:

La libertad sustantiva, es decir llevar el tipo de vida que valoramos, la posibilidad de conseguir distintas funciones para lograr el tipo de vida que uno desea, o bien el poder efectivo de decidir lo que se desea para uno mismo (p.100).

Por tanto si se logra tener capacidad se propicia la dignidad de la persona, con lo cual se crean las condiciones para ejercer derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. A lo largo de su desarrollo la teoría expresa que las personas deberían ser capaces de llevar una vida rica, fructífera, larga y saludable, y tener un nivel de vida digno, ya que con ello se expanden las libertades reales de las personas, la teoría de Sen no sólo considera la calidad de vida a partir del índice de desarrollo humano sino entiende el bienestar como la capacidad de llevar una vida valiosa (Cejudo 2006).

En la teoría propuesta por Sen, a la privación de las capacidades básicas se le llama pobreza ya que no solamente contempla la falta de ingresos que es el criterio que se ha ocupado en las últimas décadas para calificarla, sino además considera que la falta de renta no debe ser el principio fundamental para determinar si una persona es pobre o no, entonces ésta adquiere un papel instrumental en el concepto, ya que la relación entre renta y capacidad no debe ser vista de manera aislada de factores como la edad, el sexo, roles sociales, y salud, por ejemplo las mujeres en algunas sociedades no tienen acceso al uso o disfrute de la misma, que se emplea en varones, de esta manera una familia puede tener acceso a un ingreso aceptable que sólo se usa en algunos miembros de la familia lo que deja a otros miembros en la pobreza a pesar de que se tengan ingresos (Sen, 2000).

Sin duda esta situación se hace visible cuando se conoce que en algunos pueblos indígenas prevalecen prácticas en donde se discrimina a la mujer por su condición y se invierten más recursos en los varones particularmente en temas relacionados con la educación. Por otra parte una propuesta importante es la que plantea la posibilidad de expandir las capacidades reales de las personas a partir de facilitar el desarrollo de las mismas dejando de lado la visión reduccionista que plantea la mejora en el bienestar únicamente a través del dinero y de la posibilidad de acceder a él. Ya que el otorgar libertad a las personas permite que su ser se revalorice, su autoestima mejore,

la dignidad colectiva e individual que los procesos históricos le han quitado regrese y con ello suceda una re dignificación no sólo personal sino de grupo.

1.3.1 El enfoque de capacidades en jóvenes de la educación superior

Habilitaciones, funcionamientos y capacidades colocados a la luz del contexto que enfrentan los jóvenes de pueblos indígenas permiten observar que viven situaciones problemáticas en su bienestar mientras cursan la universidad, en derechos fundamentales como la libertad de ser quienes desean ser, vivir dignamente vivienda entre otras. Cuando ingresan a la ES, los jóvenes de pueblos indígenas están en la búsqueda de mejores habilitaciones, es decir de mayores ingresos económicos que les permitan acceder a estados de existencia que ellos decidan, en un marco de plena libertad que no esté condicionado o limitado por sus condiciones de pobreza, marginación, y discriminación. De esta manera se considera que la educación repercute en su bienestar y pueden determinarla por lo que ellos quieren para sí, a partir de las habilitaciones, funcionamientos y capacidades que logren adquirir.

Como lo señala Benavides (2015) “Podríamos suponer con bases sólidas que la educación superior permite a las y los jóvenes tener una plataforma viable de desarrollo de sus capacidades entendidas como libertades positivas mediante la obtención de funcionamientos y no sólo en el mejoramiento de sus posibilidades de empleabilidad” (p.10).

En la misma línea de pensamiento Nussbaum (2002) propone un tipo de educación completamente humana, esto se traduce en “una persona que sea consciente de sí misma, autónoma, capaz de reconocer y respetar la condición de ser humano de todos las personas, sin importarles su procedencia, su clase social, su género u origen étnico” (p. 290).

Las propuestas anteriores son importantes ya que atienden la posibilidad de que los jóvenes se auto determinen a partir de que se den las condiciones necesarias para ejercer la libertad de decidir, y el respeto por ser personas independientemente de las características y condiciones personales de cada individuo, de esta manera las capacidades pueden ser observables y hacerse operativas y funcionales.

Al respecto Desai (2003) propone que todo ser humano debería tener las siguientes capacidades:

- La capacidad de permanecer vivo y disfrutar de una vida prolongada.
- La capacidad para asegurar la reproducción biológica de los individuos.
- La capacidad para tener una vida saludable.
- La capacidad para interactuar socialmente.
- La capacidad para tener conocimiento, libertad de pensamiento y expresión (p.437).

Walker (2006) propone que los jóvenes durante su tránsito por la universidad adquieran o desarrollen las siguientes capacidades:

- Respeto, dignidad y reconocimiento. ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Tener competencias en comunicación intercultural.
- Integridad emocional. No estar sujeto a la ansiedad o el miedo lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia, y el discernimiento.
- Resiliencia. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor (p.128).

Las anteriores capacidades son las que están relacionadas con grupos vulnerables, sin embargo Flores, (2005) propone otras capacidades que deberían ser desarrolladas por los jóvenes que acceden a la ES como: “Ser capaz de sentir confianza en sí mismo, visualizar un plan de vida, transformar bienes en otros funcionamientos, desarrollar habilidades mas amplias, buscar y demandar mejores oportunidades de trabajo, y elegir el empleo que se desea” (p.63).

La teoría de Sen permite observar la estratificación social que se da a partir de la reproducción de las desigualdades, una vez que plantea que la falta de las libertades sustantivas no permite que los pueblos indígenas aspiren a mejorar su bienestar, por otra parte las personas que acceden a la ES

podrían desarrollar ciertas capacidades que les son necesarias para desenvolverse de mejor manera y con ello alcanzar la libertad, lo que se entiende como llevar una vida valiosa.

Una vez que las políticas públicas implementadas para mejorar el bienestar de las personas no han dado resultados favorables para una gran parte de la población incluyendo a los pueblos indígenas, diferentes integrantes de estos colectivos sobre todo jóvenes mujeres y hombres abandonan sus comunidades en búsqueda de mejores oportunidades dejando atrás poblaciones enteras con ancianos y niños en espera de recibir algún recurso de los que se fueron para atenuar las condiciones adversas de vida que enfrentan.

1.4 Migración

La historia de desigualdades que han enfrentado los pueblos indígenas, el despojo de sus tierras, las condiciones de pobreza rezago y marginación, la falta de servicios en los lugares en donde habitan, la carencia de oportunidades de mejora en su bienestar ha obligado a los miembros de estos colectivos a migrar a diferentes lugares algunos dentro del país y en gran medida al exterior. En el fenómeno migratorio en el que se ven inmersas miles de comunidades indígenas de México se encuentra como factor común la juventud que parte de sus lugares en la búsqueda de mejorar su bienestar personal y el de quienes les rodean, la mayoría lo hacen influenciados por la experiencia de los que han partido previamente, otros, los menos salen buscando en la ES un medio para mejorar.

Existe alrededor del concepto migración una amplia literatura y no es menor la discusión respecto del concepto, en muchas ocasiones el origen de los desacuerdos respecto de la noción se presenta a partir de quien y como lo aborda. Hay quienes la conceptualizan de manera muy sencilla; como el cambio de residencia de un lugar a otro, algunos más establecen temporalidades que consideran necesarias para señalar que se ha dado un fenómeno migratorio, por otra parte hay quien establece como condición fundamental que se de un cambio en el marco sociocultural del sujeto que migra (Herrera, 2006).

Las migraciones son procesos sociales que han sucedido durante toda la historia del hombre y ningún grupo social ha podido evitarlas. Ruiz, (2002) propone la siguiente definición: “Por

migración entendemos los desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro de destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político administrativa” (p.19).

Aunado a la anterior definición Chambers (1994) desde un enfoque antropológico explica que: “La migración implica un movimiento en el que el lugar de partida y el punto de llegada nos son inmutables ni seguros. Exige vivir en lenguas, historias e identidades que están sometidas a una constante mutación” (p.19).

Desde una perspectiva sociológica se plantea que moverse es vivir, pues al hablar de migración se está hablando de cambio de situación social, económica, cultural y política, afectando también los roles, estatus y prácticas comunes. Estos cambios implican procesos de negociación y adaptación a los nuevos contextos tanto en el lugar de origen como en el de destino (De la Torre, 2006).

Considerando las definiciones anteriores se pueden encontrar factores comunes en ellas: El movimiento de personas con todos los costos que están añadidos a la decisión moverse y por otra parte la incertidumbre que puede representar el lugar de llegada en términos de prácticas, costumbres, lo que muy probablemente incrementa el nivel de esfuerzo que las personas que emigran realizan para adaptarse rápida y satisfactoriamente al grupo social al que llegan, sin dejar de considerar los choques culturales que sufrirán por la inexperiencia en cuanto a la capacidad en los nuevos roles sociales que desempeñarán. Son diferentes las causas que motivan la migración, como son: económicas, políticas, demográficas, sociales, educacionales, es decir cada migrante atendiendo a alguna o algunas de estas causas decide emigrar asumiendo los costos que se generan en lo personal, familiar, y comunitario.

Una vez que se conocen las causas de porque las personas deciden emigrar los investigadores del tema han clasificado la migración las cuales desde el punto geográfico pueden ser internas o externas y de acuerdo a la duración pueden ser transitorias o definitivas (Blanco, 2000). Se alude a estos tipos de migraciones ya que son las que están relacionadas con el fenómeno que se investiga, esto es, cuando los jóvenes llegan a la ciudad provenientes de sus comunidades sucede

una migración interna que puede convertirse en transitoria si el joven al concluir sus estudios decide regresar a su comunidad o irreversible si decide establecerse definitivamente en la ciudad. Cuando las personas emigran dentro de su país o dentro de los límites político administrativos de su estado, se está en presencia de migración interna. La CEPAL (2016) señala que la migración interna es:

Un componente decisivo de los procesos de redistribución espacial de la población y tiene implicaciones para comunidades, hogares y personas. Para las comunidades tiene efectos demográficos, sociales, culturales y económicos. Para los hogares y las personas, la migración en particular se enmarca en una estrategia elaborada, es un recurso para el logro de determinados objetivos los que pueden ser tan variados como enfrentar una crisis económica o mejorar la calidad de vida (párr. 1).

1.5 Movilidad social

Cuando los jóvenes de pueblos indígenas salen de sus comunidades lo hacen buscando superar las condiciones de pobreza y marginación en las que con toda certeza vivieron los primeros años de sus vidas, sin embargo, la mayoría de ellos llega a las ciudades a enfrentar otros tipos de pobreza como la urbana, que les condena en muchos casos a situaciones de calle, en donde la discriminación y la violencia por su condición étnica es recurrente. Por otra parte, existe un grupo reducido que logra mejorar sus condiciones y esto sucede si en el lugar al que se migra ya existe alguien de la comunidad que ofrece algún tipo de soporte o acompañamiento, lo que en cierta medida hace menos traumática la llegada a las ciudades para estas personas, a esta posibilidad de establecerse, encontrar un trabajo estable y con ello mejorar su bienestar se le conoce como movilidad social ascendente.

Uno de los factores que pueden coadyuvar en la movilidad social ascendente y que es una de las causas por las cuales los jóvenes de pueblos indígenas migran, es la ES. Por tanto se define a la movilidad social como: “El trasvasamiento que se da entre grupos de la sociedad, el pasar de un estrato social a otro es superar las fronteras existentes” (Kabat, s/f, párr. 1).

Por otra parte Vélez, Campos, y Huerta (2013) la conceptualizan como: “La posibilidad que tienen los miembros de una sociedad de cambiar su nivel socioeconómico y en específico para identificar la facilidad con que dichos miembros pueden moverse a lo largo de la estructura socioeconómica” (párr. 3).

Si se conceptualiza a la movilidad social desde una perspectiva de clase esta se dará en la medida en que se produzca el paso de una clase social a otra, cuando esto no sucede se está en presencia de reproducción social o inmovilidad social. De esta manera y en correspondencia a las teorías funcionalistas de la estratificación social una persona ascenderá en la estructura en la medida en que su esfuerzo lo impulse, y lo lleve a ocupar roles de mayor importancia y consecuentemente de mayor recompensa (Pla, 2013).

Se han identificado diferentes tipos de movilidad social, según la dirección en vertical ascendente o descendente, en relación con el tiempo en intrageneracional o intergeneracional, socioeconómica, absoluta, relativa, regional, de intercambio, y estructural (Vélez, Campos y Huerta, 2013; Cantero y Wiliamson, 2009; Palomar y Lanzagorta, 2005).

Refiriéndose a la movilidad social intergeneracional, Dalle (2015) la señala como:

Un cambio de posición de clase, que depende de la articulación de factores macro, meso y micro sociales. Por una parte, se relaciona con la apertura o el cierre de oportunidades educativas y ocupacionales: a escala meso, de la calidad de las instituciones catalizadoras de la movilidad ascendente como la escuela y la universidad o el tipo de socialización más heterogéneo u homogéneo en los barrios, y a escala individual, de las capacidades, los horizontes de expectativas de las personas y su esfuerzo para aprovechar oportunidades o vencer circunstancias adversas (p.142).

Autores como Cantero y Wiliamson (2009) indican que la movilidad intergeneracional trata de: “Los ascensos y descensos en la escala social que se dan entre padres (origen) e hijos (destino). Generalmente, se estudia comparando la posición de los padres (normalmente según las ocupaciones) con la de sus hijos” (p.27).

Esta movilidad intra generacional sucede cuando una persona cambia su posición de origen hacia otra, mejorando o empeorando con ello su posición en los estratos sociales. (Gilbert y Kahl, 1993).

Por otra parte, para Vélez, *et al.* (2013) plantea que la movilidad relativa sucede cuando:

Se da un intercambio de posiciones en la escala socioeconómica, se trata de un arreglo en donde los que ganan posiciones en la estructura socioeconómica lo hacen, irremediamente, a costa de otros la movilidad relativa se justifica a partir de objetivos como la meritocracia, la cohesión social y el aprovechamiento óptimo del talento de los miembros de una sociedad (párr. 5).

El término movilidad absoluta de acuerdo a Franco, León, y Atria, (2007), es “ la cantidad y las tasas de movimientos entre diferentes posiciones de clase” (p.42). Mientras que la movilidad horizontal se define como el movimiento entre posiciones con el mismo rango en la estructura social. En cambio, la movilidad vertical consiste en el movimiento hacia una posición con menor o mayor rango que la ocupación de origen, en particular la movilidad vertical en sus diferentes modalidades permite observar como los individuos mejoran su posición en la sociedad o la empeoran (Solís, 2007).

Las líneas anteriores dan cuenta que existen diferentes tipos de movilidad social pero se hace necesario señalar los factores que la favorecen, en este sentido el Centro de Investigaciones Sociológicas (2015) refiere que son tres los factores que coadyuvarían a explicar la movilidad social, el factor económico, el bienestar material, y el nivel educativo en este caso la ES, lo que impulsa a los que cursan este nivel de estudios hacia posiciones más elevadas en el estrato social, por lo que se sugiere que la ES ha sido un promotor de la movilidad intergeneracional.

Entre las causas que motivan la búsqueda del ingreso a la ES por parte de jóvenes de pueblos indígenas está el lograr una movilidad ascendente, e intergeneracional, sin embargo, en el tránsito por este nivel educativo enfrentan condiciones adversas que obstaculizan la consecución de esos objetivos, situación que los orilla a la deserción.

1.5.1 Movilidad social y educación superior

Para que la ES se convierta en un mecanismo de movilidad social se deberán cumplir algunas condiciones, en primer lugar que las personas que accedan provengan de un estrato social bajo, lo que permitirá que en un futuro debido a las habilidades que desarrollen sean empleados en áreas de mayor especialización, lo que tendrá como consecuencia que cambien de estrato social, también debe suceder que el mercado ocupacional sea capaz de absorber al número de egresados que requieren de mejores salarios y que naturalmente el salario que perciba el graduado le permita acumular riqueza y con ello cambiar hacia una posición ascendente en la escala social, lo que no sucede si lo único que acumula es el capital cultural que le brinda la ES (Rodríguez, 2006).

Entre las causas que motivan a los jóvenes de pueblos indígenas a estudiar la Universidad está la de ascender en la escala social, esta idea hace suponer que si alguien logra estudiar una carrera universitaria tendrá de manera automática movilidad intergeneracional ascendente, sin embargo estudios recientes Huerta (2012), Villa (2016) demuestran que para el caso de México esto no es así, ya que se advierte que la escolaridad y nivel económico de los padres determina en qué tipo de institución de educación superior estudiarán sus hijos, de manera que a mayor educación y mejor nivel socioeconómico de los padres, los hijos estudiarán en universidades privadas de alta calidad educativa, en sentido inverso a menor nivel económico y educación, los hijos estudiarán en universidades públicas, o privadas de cuestionable calidad educativa, lo anterior tiene como consecuencia que el sistema universitario mexicano lejos de promover la movilidad social ascendente se haya convertido en un mecanismo de inamovilidad, que refuerza la permanencia de las personas en el estrato social en que se encuentran una vez que provoca una inclusión desigual.

Aunado a lo anterior el modelo neoliberal económico imperante en México ha promovido lo que se denomina la credencialización que no es otra cosa que la exigencia por parte de los empleadores de mayor preparación para los egresados de las universidades de tal manera que un título de licenciatura en la actualidad no es garantía de movilidad social inter generacional ascendente, ya que las oportunidades ocupacionales se han reducido considerablemente y éstas siguen favoreciendo a los egresados de universidades privadas y en menor grado las públicas (Rivero, 2005).

Sin embargo, esta acreditación que es exigida por parte de los empleadores en donde se pide al candidato al empleo que demuestre que ha cursado alguna licenciatura, tampoco es garantía de movilidad, ya que al ser superior la oferta de egresados en comparación con la demanda de empleo, se provoca que los titulados que cuentan con la credencial, o no encuentren empleo, o el que encuentren sea mal pagado lo que no favorece la movilidad social ascendente (Rodríguez, 2006).

Ante las aristas planteadas al problema de la inamovilidad social que se ha recrudecido en México en las últimas tres décadas Vélez, *et al.* (2013) proponen las siguientes medidas:

“Garantizar la igualdad de oportunidades y las condiciones de competencia es una condición necesaria para que la posición de las personas en la distribución socioeconómica sea resultado de un proceso competitivo en igualdad de condiciones, y no esté predefinido por el origen. En caso de que la igualdad de oportunidades y las condiciones de competencia no resulten suficientes, establecer esquemas de redistribución que eviten que dicha condición se herede a las siguientes generaciones” (p. 16).

A pesar de que la ES se esté convirtiendo de manera progresiva en un mecanismo de inamovilidad social se sigue buscando que los estudiantes que ingresan pueden persistir en ella para ello se han desarrollado teorías sobre retención y persistencia.

1.6 Teorías de retención-persistencia estudiantil en educación superior

En el contexto de la retención y la persistencia estudiantil algunas propuestas teóricas han hecho diferencias entre los dos conceptos y también se han utilizado de manera indistinta, los que hacen diferencia entre conceptos afirman que la persistencia está relacionada con la motivación que los estudiantes tienen para alcanzar sus metas y por otra parte la retención está referida a la capacidad que deben desarrollar las IES para mantener a sus estudiantes inscritos durante el tiempo que transitan por la ES. Los que no hacen diferencia entre los conceptos argumentan que persistencia

y retención se refieren al acto de mantenerse matriculado en un programa de estudios universitarios hasta lograr la titulación (Torres, 2012).

Atendiendo a la postura teórica que no hace diferencia entre los conceptos persistencia- retención estudiantil Donoso y Schiefelbein (2007) la han definido como: “Un fenómeno social complejo relacionado con la capacidad de la institución educativa para agregar ventajas al trayecto histórico del estudiante” (p.15).

Por otra parte England (2012) indica que “la retención se refiere a la capacidad de una institución para mantener a un estudiante matriculado a partir de un punto a otro” (p.28). Entonces se puede afirmar que la retención y la persistencia estudiantil son conceptos estrechamente relacionados, que son parte de un mismo fenómeno que tiene que ver con el proceso mediante el cual los estudiantes y las IES se relacionan con un fin común, buscar que el estudiante finalice sus estudios universitarios.

Así Torres (2012), afirma que la persistencia y la retención son conceptos complementarios ya que ambos fenómenos suceden en el interior de las IES y forman parte de la interacción que sucede entre el estudiante y la institución, por una parte el estudiante hace uso de sus características sociales, y su motivación para alcanzar sus metas educativas y por otra parte la institución desarrolla las estrategias necesarias para mantener a los estudiantes durante ciclos escolares subsecuentes hasta lograr su graduación.

En el ámbito de la retención-persistencia Vincent Tinto, propone que los estudiantes ingresan a la ES con características muy particulares como: sus antecedentes familiares, trasfondo comunitario, raza, género, habilidades intelectuales y políticas, recursos de orden económico, y sus experiencias escolares y que todos estos antecedentes están relacionados y tienen influencia en la decisión de permanecer y finalmente de egresar de la ES (Tinto 1993).

Lo que plantea esta teoría es que la universidad y la comunidad académica tienen sus propios valores, comportamientos, códigos y dependiendo de las experiencias que el estudiante tenga en la interacción con la institución y con los miembros de la comunidad académica éstos pueden

modificar el nivel de compromiso que tiene el alumno que recién ingresa, de tal manera que en la medida en que se den interacciones positivas y las experiencias en la institución promuevan su integración social y académica existirán mayores posibilidades de que se de la retención-persistencia del estudiante hasta lograr el objetivo que es el egreso exitoso (Tinto, 1987).

Las teorías de la retención-persistencia evolucionaron una vez que en las primeras investigaciones se responsabilizaba al estudiante de la no persistencia, con el paso del tiempo se reconoció que existen factores culturales, económicos, sociales e institucionales que guardan relación con la persistencia estudiantil, además se identificó que las relaciones personales que el estudiante puede mantener con sus familiares son esenciales en términos de retención-persistencia. De igual manera se encontró que las innovaciones educativas y las interacciones en el aula con los estudiantes de parte de los profesores guardan una importante relación con el tema en cuestión. También se lograron establecer categorías que ayudaron a explicar el fenómeno en cuestión, entre las que se encuentran: habilidad académica, características demográficas, aspiraciones y motivaciones, valores y personalidad, y la interacción entre el estudiante y la universidad (Torres, 2012).

En este sentido Swail, Redd, y Perna (2003) identifican una serie de categorías que favorecen la retención de los estudiantes que ingresan a la ES, entre ellas se encuentran los temas que tienen que ver con el reclutamiento y la admisión, el apoyo financiero, los servicios académicos, los relacionados con el currículo y la instrucción, y los de servicio al estudiante, todos ellas estrechamente relacionadas con la integralidad del proceso de acceso y adaptación del estudiante al ambiente universitario.

Si bien la teoría de la retención-persistencia estudiantil no está originalmente diseñada para estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, si lo es para estudiantes que logran acceder a la ES, por ello es útil para explicar que sucede en cuanto a temas relacionados con el bienestar de quienes acceden independientemente del grupo étnico al que pertenezcan, ya que además contempla categorías similares a las que se utilizan para medir el bienestar de las personas, sólo que esta teoría las usa para conocer cómo los estudiantes pueden ser retenidos en la ES.

Por otra parte el fenómeno de la retención-persistencia sucede sí las condiciones que necesita el estudiante para concluir exitosamente sus estudios se presentan, y estas circunstancias son que la persona que accede a la ES, esté motivada por las buenas relaciones humanas con las que cuenta, que sus características personales se adapten al sistema universitario al que llega, y que las condiciones socioeconómicas que le acompañan sean las adecuadas para permanecer en la universidad (Torres, 2012).

Se ha tratado de explicar el fenómeno de la retención-persistencia desde diferentes ópticas entre las que se encuentran la psicológica, la sociológica, la interaccionista, la organizacional, y la económica. De esta manera la perspectiva psicológica se aproxima al problema considerando los rasgos de personalidad del estudiante, sus conductas previas como el rendimiento académico, comportamiento, actitudes sobre deserción y persistencia, además contempla las percepciones y análisis que hacen los estudiantes una vez que ingresan a la ES, así como las expectativas que las personas cercanas tengan respecto de su egreso exitoso. Por otra parte el acercamiento sociológico que se hace al fenómeno añade a los factores psicológicos, los que tienen que ver con la integración de los estudiantes a la ES como elemento que favorece la persistencia, además de lo determinante que resulta la influencia familiar en el potencial académico e intelectual, así como el apoyo de pares y la integración social que fortalece el compromiso que adquiere con la institución a la que ingresa. El acercamiento que se hace desde el enfoque económico sugiere que el estudiante evalúa el costo beneficio de permanecer en la ES, ya que si percibe que los beneficios que se pueden obtener realizando alguna actividad diferente a estudiar, son superiores al provecho que se obtiene permaneciendo en la escuela, entonces decidirá no persistir, además en esta disyuntiva influye la capacidad o incapacidad del estudiante de solventar sus estudios. Finalmente la aproximación organizacional destaca como factores centrales en la persistencia, los servicios que las instituciones ofrecen a los estudiantes refiriéndose a la calidad de la docencia, además de beneficios en materia de servicios de salud, deportivos y apoyo académico (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Otro de los factores que resultan determinantes para que la persistencia suceda se encuentra en la labor docente ya que según Pascarella y Terenzini (2005) los maestros resultan determinantes en la socialización de los estudiantes que recién ingresan ya que si éstos perciben que hay interés en ellos, disposición para ayudarles, y los canales de comunicación entre el docente y el estudiante

son genuinos, ello favorecerá de manera significativa la persistencia, aunque por otra parte esta situación le otorga al cuerpo docente un grado de responsabilidad que no queda limitado a sus habilidades para dar una clase, sino que le obliga a ser acertivo al escuchar, preguntar y relacionarse con el estudiante.

En la medida en que se han profundizado los estudios en la materia se han añadido una serie factores que inciden en la persistencia y retención estudiantil entre los que se encuentran la flexibilidad curricular, que le permita al estudiante tomar desiciones relacionadas con sus estudios durante su estancia en la universidad, la flexibilidad administrativa, que considere las condiciones particulares de la población universitaria, además de la infraestructura y un ambiente que brinde soporte al recién ingresado en diferentes areas de la vida universitaria como las vocacionales, familiares, sociales, económicas (Fernández de Morgado, 2009).

Aunado a lo anterior para que la persistencia suceda el factor personal desempeña un papel central, ya que quien finalmente toma la desición de permanecer en la ES es el estudiante, dentro de los factores que se han identificado en este nivel están: la preparación académica previa, la autoeficacia el manejo del estres, el nivel de integración y compromiso que desarrolle el estudiante durante su tránsito por la vida universitaria (Torres, 2012).

CAPÍTULO II MARCO CONTEXTUAL

2.1 Los pueblos indígenas de México

En México los pueblos indígenas son un importante grupo social que ha sido identificado y diferenciado del resto de la población por su cultura, historia, lengua y lugares de residencia que generalmente son zonas de difícil acceso a las que llegaron como producto de desplazamientos durante la colonia, o por haber sido despojados de las tierras que de manera originaria les pertenecían. El país está habitado por 112,336, 538 habitantes según datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, de los cuales 6, 695,228 son población de 5 años y más que son hablantes de una lengua originaria (INEGI, 2016).

Los criterios para determinar quien pertenece a algún pueblo originario varían respecto de quien los establece y de las pautas que siga para hacerlo, por ello las cifras también cambian, entre los criterios que más se usan están: ser hablante de una lengua originaria, pertenecer a un hogar con estas características, o adscribirse como tal. Por ello para el 2005 el total de personas pertenecientes a los pueblos indígenas ascendía a 10,103,571 que representaba el 9.8 % de la población nacional, el segmento poblacional de 10 a 24 años ha disminuido en estos grupos debido a la migración ya que el 17.1% radica en las principales ciudades del país, siendo la región Puebla-Tlaxcala la cuarta a nivel nacional con mayor concentración de estos grupos (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006a).

Hablar de los pueblos indígenas en México es referirse a diferentes realidades en las que están inmersos por la variedad de costumbres, lenguas y ubicación en las que se encuentran. Son colectivos diversos y plurales que están dispersos por todo el país, altamente heterogéneos en su composición cultural, en sus prácticas, y con amplia diversidad etnolingüística; existen por lo menos 68 de ellos los cuales están concentrados de forma mayoritaria en el centro y sur del país; se reconocen 25 regiones con estas características en las cuales hay 655 municipios en los que más del 40% de su población es reconocida como perteneciente a un pueblo indígena, sus orígenes son diversos, algunos conservan características propias de sus tradiciones ancestrales y otros son más bien resultado de la interacción que tuvieron durante la colonia con los españoles y del desarrollo

histórico que se ha dado en el país lo anterior según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI, 2006b).

En la Figura 1 se muestran lo que la CDI ha denominado regiones indígenas en México, refiriéndose a los pueblos indígenas.

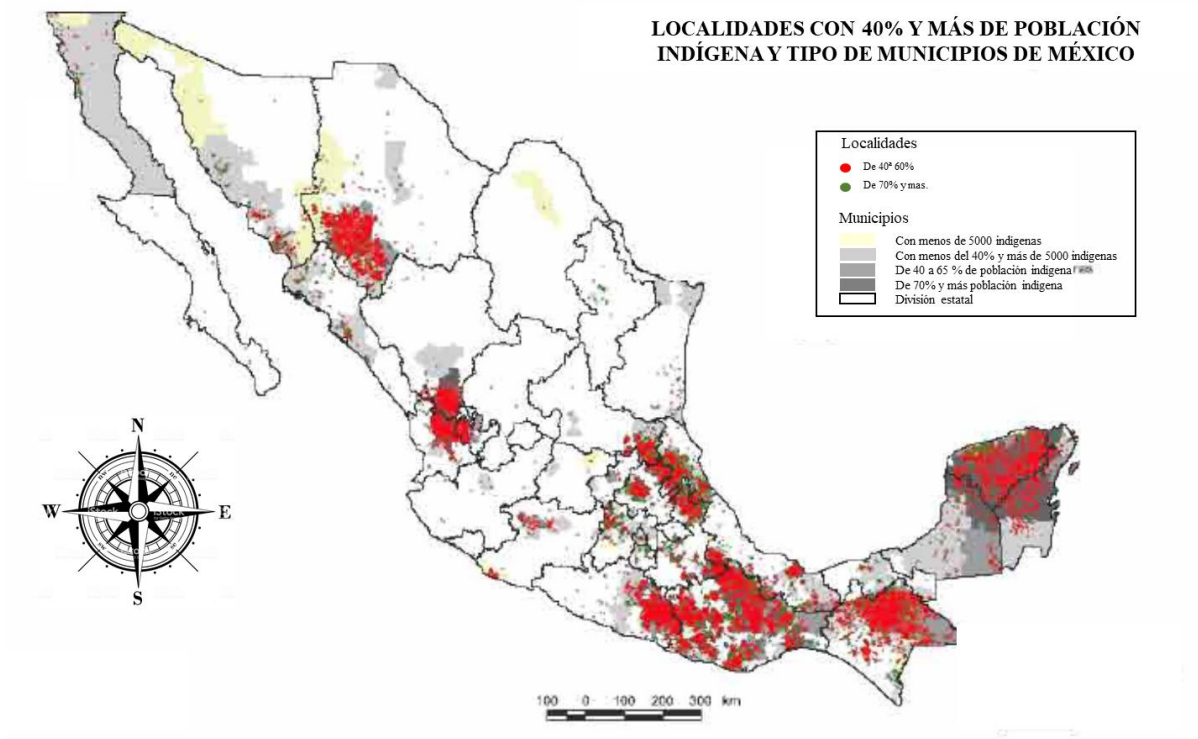


Figura 1. Regiones indígenas de México

Fuente: (CDI, 2006d)

Los niveles de pobreza y marginación a los que han estado sujetos históricamente son evidenciados en datos que ofrece el Gobierno federal en el índice de desarrollo humano, en donde mayoritariamente en los estados de la república la sobrevivencia infantil de los indígenas es menor que la de los no indígenas. Por otra parte se revela que existe inequidad educativa hacia los pueblos indígenas ya que hay exclusión o dificultad para acceder al sistema, situación que pasa por la poca

oferta y la falta de servicios educativos, además de que no existe infraestructura física viable para que se brinde una educación de calidad; aunado a lo anterior existe poca valoración de los contenidos culturales indígenas en los programas que se les imparten, los materiales con que se les da clase no recuperan la diversidad y especificidad de sus culturas y por lo general los maestros hacen las veces de traductores al español, además la lengua original no se ocupa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con relación a la oferta educativa esta es escasa en el nivel medio superior y superior, ello obliga a la migración de estudiantes hacia municipios que cuentan con este tipo de instituciones, esta problemática es aún más observable en el caso de la ES cuya oferta se concentra principalmente en las zonas urbanas. Además, la economía de los pueblos indígenas es mala en comparación y a diferencia de quien no pertenece a estos colectivos, ya que en términos de ingresos hay estados de la república en donde el producto interno bruto PIB per cápita para la población de pueblos indígenas es hasta un 79% menos que el promedio nacional (CDI - PNUD, 2006).

En este sentido las cifras señaladas por Ponce y Flores (2010) muestran la realidad de las condiciones de los pueblos indígenas de México, de ellas se destaca:

- 35.9 por ciento de los indígenas que viven en municipios con alta y muy alta marginación, duplican, en porcentaje, al promedio nacional colocado en similar condición, con tan sólo 16.5 por ciento.
- Casi dos tercios (72 por ciento) de la población indígena no aparece cubierta por los sistemas de seguridad social oficiales.
- 25.5 por ciento de la población indígena es analfabeta; es decir, más de una cuarta parte de la población no sabe ni leer ni escribir, frente a menos de una décima de la población general que se encuentra en esta situación.
- Los rangos de carencias en la infraestructura básica también son elevados: con viviendas sin agua entubada 29.5 por ciento; con piso de tierra 38 por ciento y sin drenaje 44.4 por ciento (p.2).

Los datos evidencian que la pobreza, la falta de seguridad social, y las carencias en infraestructura y educación han sido una constante en estos grupos sociales que han aprendido a vivir en circunstancias desfavorables y lo han hecho mediante mecanismos que atenúan la adversidad, esto a pesar de que son un importante sector de la población que goza de la ciudadanía, pero que en la práctica no gozan de los beneficios constitucionales a que tienen derecho.

Desde la perspectiva política jurídica el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1957), en su artículo 1, se refiere a los pueblos indígenas como:

Aquellos que descienden de poblaciones que habitaban el país o una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica conservan sus propias instituciones sociales, culturales y políticas o parte de ellas (p.5).

En correspondencia con este enfoque político el H. Congreso de la Unión (2017) en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece en su artículo 2 que:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas (p. 2).

En la línea del Congreso Federal, el Congreso del estado de Puebla (2010) en la Ley estatal para la protección de los derechos y cultura de los pueblos indígenas, en su artículo 4° conceptúa a los pueblos indígenas como, “aquellas colectividades humanas que por haber dado continuidad histórica a las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales que poseían sus ancestros

antes de la creación del estado de Puebla, poseen formas propias de organización económica, social, política y cultural” (p.4).

La perspectiva jurídica permite observar la tutela que el Estado nacional sigue ejerciendo sobre los pueblos indígenas negándoles con ello el ejercicio de su autonomía en aspectos como la tenencia de la tierra, sometiéndoles a la jurisdicción del Estado Nación al que fueron incorporados involuntariamente. Como lo señala Stavenhagen (1992) quien explica que:

En numerosos países, con o sin referente en los textos constitucionales, existen legislaciones específicas relativas a la protección o tutelaje de las comunidades indígenas en general, o en lo particular en relación con los problemas de la tierra, de la administración de justicia, del trabajo o de la educación y la cultura (p.47).

Sin embargo, es necesario advertir que no es válido que en un Estado democrático se impongan normas que vienen de tradiciones y concepciones jurídico-políticas ajenas a los pueblos indígenas. Además de que si bien en el caso de México el texto constitucional les otorga autonomía esta debe suceder en términos de unidad nacional, lo que hace que esta facultad que se otorgó quede en letra muerta, una vez que se siguen otorgando concesiones para explotar recursos naturales de regiones indígenas, a pesar de la oposición de estos. También se percibe cómo desde las instituciones se conceptualiza a los pueblos indígenas considerándolos incapaces de auto determinarse y ser autónomos, no obstante, esta visión resulta parcial.

Por ello Hernández (1998) propone que los pueblos indígenas deben dejar de lado la postura defensiva que han asumido durante siglos ante una cultura que los ha avasallado, y deben dar paso a una dignificación de sus raíces mediante la construcción de un nuevo modelo social en donde en principio se deje de lado la visión del Estado Nación mexicano, para reconocer las culturas regionales y locales en donde ellos puedan ser educados en su lengua y tengan derecho a la autonomía en todos los aspectos de su vida comunitaria, y a la participación política, dando paso a la construcción de una sociedad multiétnica y plurilingüe en la que su intervención sea de igual a igual con otros grupos sociales.

En un sentido similar a partir de la última década del siglo veinte los pueblos indígenas empezaron a establecer planteamientos específicos en defensa de sus derechos, que van desde el reconocimiento constitucional de la composición pluri-étnica de la Nación, hasta demandas de autonomía, entendida ésta a partir del reconocimiento de sus territorios dentro de los Estados nacionales y exigen su autodeterminación como el llamado político en donde se reclama del estado la legitimidad para determinar con base en sus necesidades sus formas de desarrollo (Ramírez y Arriaga, 2011).

A pesar de las propuestas reivindicatorias que han salido de los pueblos indígenas; y de que por parte del Estado mexicano se han generado un conjunto de normativas para intentar responder a sus demandas, estas no han tenido un impacto práctico en la vida de las comunidades, y se ha continuado con el avasallamiento de la cultura dominante hacia la cultura dominada, al respecto Ferrer y Bono (1998) señalan que:

En México la palabra indígena o indio usada como calificativo ha sido sinónimo de hombres y mujeres morenos de baja estatura que viven en comunidades apartadas, el vocabulario indio lastima, hace sentir menos, genera resentimiento. Por ello la connotación negativa de ser indígena, puede influir en la identidad propia; y tiene como una de sus vías el impacto de los estereotipos discriminatorios que conlleva esa identidad y que actúan sobre los individuos hasta hacerlos desear renunciar a su cultura y a la identidad que los articula con su grupo de origen (p.14).

Así la identidad es la interpretación que hace una persona de quien es, y de las características que lo definen como ser humano, lo anterior asociado a un sentido de pertenencia, esta identidad sin embargo puede verse menoscabada si las relaciones son asimétricas entre los diferentes grupos que componen una sociedad, que es el caso de México, en donde las desigualdades se han acentuado atentando contra la identidad de los pueblos indígenas (PNUD, 2005).

En el diagnóstico que realizó el Gobierno de la República con motivo de la publicación del programa especial de los pueblos indígenas 2014–2018, se señala que a estos colectivos se les ha negado de manera sistemática el ejercicio de sus derechos sociales, humanos jurídicos y políticos,

una vez que la mayor parte de ellos no cuenta con la alimentación necesaria y adecuada para vivir de manera saludable, no tienen acceso a servicios públicos, de salud, se les ha obstaculizado y negado de manera sistemática el acceso a la justicia, sus condiciones de vida son de marginación y pobreza en muchos casos extrema, padecen un rezago educativo histórico, que se refleja en los índices de deserción, logro educativo y rendimiento académico, así mismo carecen de opciones productivas que les permitan acceder a los recursos económicos necesarios para llevar una vida digna, por lo que se propone que alineado con el plan nacional de desarrollo se implementen las políticas públicas necesarias para reducir las condiciones que les resultan adversas lo que les obliga a migrar (CDI, 2014).

En este sentido resulta innegable que las instancias gubernamentales tienen conocimiento de la realidad que viven los pueblos indígenas, sin embargo, más que procurar que estas personas abandonen sus condiciones de marginación y atraso, tratan de administrar su pobreza, convencerlos de ella, hacer que sea mayor su número a través de políticas públicas fallidas, para que estos pobres sirvan a diferentes propósitos gubernamentales (León, 2012).

Así mientras la forma de vida de los pueblos indígenas se continúa deteriorando, estos demandan mejores condiciones para estar en la posibilidad de desarrollarse según su propia cosmovisión, en donde las relaciones con la sociedad dominante se den en un plano de igualdad, se dejen atrás las relaciones de opresión y el trato sea paritario, además de que el modelo educativo con el que se educan contemple los conocimientos ancestrales que poseen y que se les permita participar en el desarrollo de esos planes de estudio. Por ello la posibilidad de acceder a mejores niveles de educación les permitirá abandonar las condiciones de pobreza en que se les ha situado.

2.1.1 La población indígena del estado de Puebla

En el estado de Puebla están asentados diferentes pueblos indígenas entre los que se encuentran los Nahuas, Totonacos, Mixtecos, Mazatecos, Tepehuas, Otomíes y Popolocas; los primeros están establecidos en la sierra norte del estado en aproximadamente 68 municipios, es el pueblo indígena dominante, el significado del término náhuatl es el que habla teniendo autoridad o conocimiento, muchos nahuas se llaman a sí mismos *macehuale*, término que traducen como campesino, están

asentados en municipios como Chignahuapan, Huauchinango, Tetela de Ocampo, Teziutlán, Xicotepec de Juárez, Zacatlán y Zacapoaxtla, entre otros, según lo ha establecido la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Báez, 2004).

Por otra parte, los Totonacos se encuentran en tres municipios colindantes con el estado de Veracruz, entre la meseta central-río Papaloapan y el altiplano del suroeste, se llaman así mismos hijos de *Homshuk*, hijos del dios del maíz, y se aceptan más por el término Popoloca que por el término nativo *núntaha'yi* o el de *anmati*, dos palabras que denotan su filiación lingüística; se encuentra presencia de estos pueblos en Camocuautla, Nauzontla y Tepango de Rodríguez (CDI, 2009).

Los Mazatecos se autodenominan *Ha shuta Enima*, que en su lengua quiere decir los que trabajamos el monte, humildes, gente de costumbre, se encuentran en la zona que colinda con Oaxaca, en la región que hoy comprende municipios aledaños a Tehuacán, asentados en la Sierra Negra en municipios como Eloxochitlán, Tlacotepec de Porfirio Díaz, y Ajalpan (Luna, 2007).

Por su parte los Mixtecos se autonombran *Ñuu Savi* que significa en castellano pueblo de la lluvia, los españoles, desde el siglo XVI llaman así a la región mixteca, que comprende varios estados de la república entre los que se encuentran Oaxaca, Guerrero y Puebla, estos se ubican en Puebla en el municipio de Acatlán de Osorio (Mindek, 2003).

Los Tepehuas están ubicados en bocasierras de la sierra norte del estado Puebla, su lengua guarda relaciones ancestrales con el maya, mixe, popoluca, y el purepécha, existen por lo menos tres variantes dialectales de esta lengua, respecto de la historia de estos pueblos el cronista Ixtlilxóchitl los refiere como una nación, es probable que en el municipio de Jalpan hoy perteneciente al estado de Puebla haya habido una importante población Tepehua, y que a la llegada de los españoles se encontrará en manos de la triple alianza de Tenochtitlán, Tetzoco, Tlacopan, bajo el dominio del reino de Tetzoco (Hernández, 2004).

Los Otomíes forma en que se les denomina desde el exterior del grupo étnico, se llaman a sí mismos *hñä hñü*, de *hñä*, hablar y *hñü*, nariz, es decir, los que hablan la lengua nasal, existen por lo menos cuatro variantes dialectales de la lengua Naañu, que es un pueblo que está disperso en

varios estados de la República Mexicana, entre los que se encuentran el estado de México, Hidalgo, Puebla, y Tlaxcala (Wright, 2005).

En este contexto la CDI (2010) ha establecido que la población indígena del estado de Puebla ascendía a 1,018, 397 personas para el año 2010, de los cuales el 52 % son mujeres, y el 48% son hombres, del total de la población el 55% son considerados por rango de edad como jóvenes.

La representatividad de la población indígena del estado de Puebla ha variado con el paso del tiempo y en relación con la evolución que ha mostrado la dinámica poblacional de la entidad en la que influyen factores como la fecundidad, la migración y la mortalidad, de esta manera para el año 2000 las personas que eran hablantes de una lengua indígena representaban el 13 por ciento de la población total de 5 años y más. Sin embargo, la población hablante de una lengua originaria crece a un ritmo menor que la población total. A pesar del menor crecimiento entre estos colectivos el grupo que presenta el mayor crecimiento en lo que se refiere a la lengua que hablan son los mazatecos, seguidos por los popolocas; en relación al nivel de instrucción de estos pueblos este es diferencial entre hombres y mujeres pues los primeros tienen mayor representatividad en los diferentes niveles educativos, en sentido inverso las mujeres son las que menos instrucción tienen y en general el promedio de escolaridad que alcanzan llega al tercer año de primaria (INEGI, 2004).

En la Figura 2 se muestra la distribución regional de los pueblos indígenas en el Estado de Puebla, como se observa la mayor concentración de estos colectivos se encuentra en la sierra norte del estado, sin embargo, también hay una presencia importante en la zona limítrofe con el estado de Oaxaca, el estado de Tlaxcala y el Estado de México, también se debe destacar que el grupo predominante en el estado de Puebla es el Nahuatl, seguido del Totonaco.

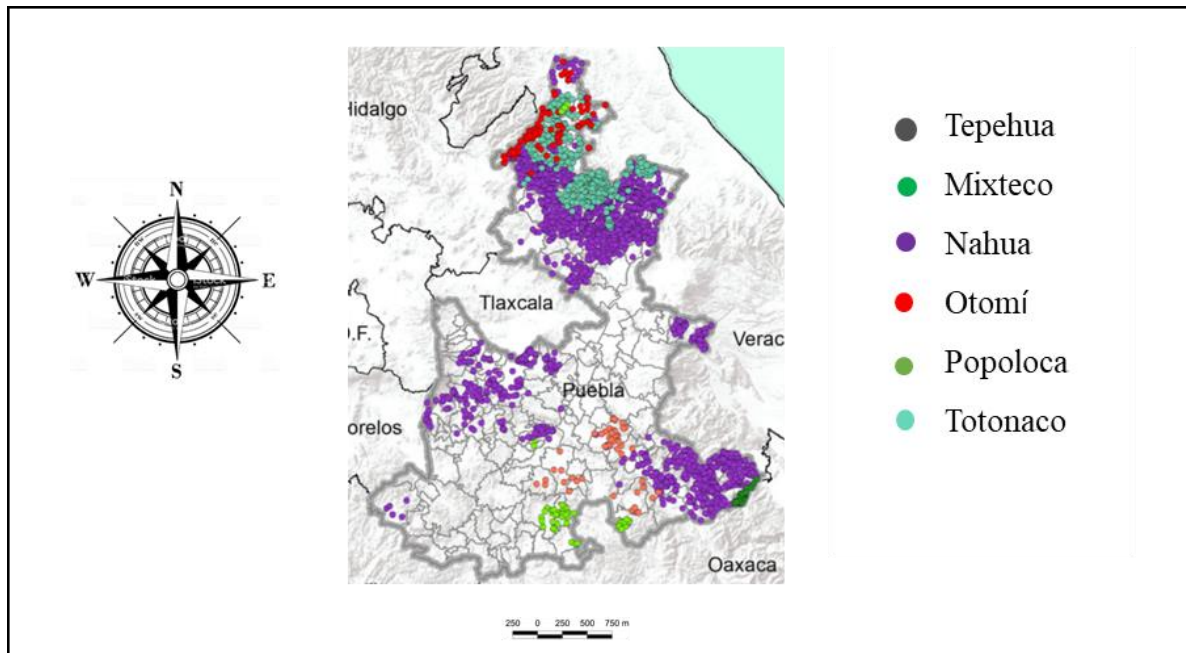


Figura 2. Distribución regional de los Pueblos Indígenas en el estado de Puebla

Fuente: (CDI, 2016)

En términos de desarrollo se sabe que los pueblos indígenas ubicados en Puebla tienen propensión a la vulnerabilidad de los posibles impactos sociales de orden político y económico que se dan en otras esferas de la sociedad, una vez que la pobreza que padecen es endémica y los apoyos que destinan las diferentes esferas gubernamentales están orientados a paliar la situación más que a resolverla de fondo, lo anterior a pesar de que en la legislación local sobre la materia se establece con claridad que entre las obligaciones del estado se encuentran establecer programas de desarrollo permanente, y una partida presupuestal permanente para este fin, sin embargo el mismo texto legal presenta vacíos pues no se establecen mecanismos de evaluación y sanción ante el incumplimiento de la norma (Congreso del estado de Puebla, 2011; Molina, 2009).

Dentro de los programas sociales de las que son beneficiarias estas comunidades se encuentra Prospera antes Progresá que otorga una cantidad de dinero a familias con hijos en edad escolar,

sin embargo se ha cuestionado su efectividad ya que introduce nuevas formas de desigualdad al beneficiar en mayor medida a quienes tienen más hijos, y además el apoyo económico que se da para alimentación es el mismo, sin considerar la cantidad de personas que componen el núcleo familiar, consecuentemente las pequeñas reciben más apoyo en proporción que las numerosas.

Por otra parte, se ha señalado que el concepto de pobreza que se usa para la implementación de este tipo de políticas es rebasado por las carencias que padecen estos grupos poblacionales ya que sus condiciones son de alta marginación que se manifiestan en grados importantes de desnutrición, mala calidad de sus viviendas y alto rezago educativo (González, Ramírez, Boltvinik, y Macías, 2006).

En consecuencia los pueblos indígenas del estado de Puebla son colectivos que cuentan con cierto grado de representación en términos poblacionales, con una composición cultural y lingüística heterogénea que se encuentran dispersos en diferentes regiones y que como los demás pueblos indígenas del país se encuentran en situaciones precarias, y aunque en la letra de la Ley y en el discurso se habla de mejorar sus condiciones de vida, la realidad es que el rezago en las diferentes esferas de su vida cotidiana es una constante.

También es cierto que en las últimas décadas ha habido por parte de estos pueblos esfuerzos por re-significar y dignificar el término indígena u originario y con ello lograr ante los Estados nacionales y ante las sociedades occidentales reivindicaciones que les permitan mejorar sus condiciones de vida.

Por ello y para efectos de esta investigación la denominación de indígena o pueblos indígenas, a una persona o una comunidad, se usará para fines de identificación de las personas que digan pertenecer a un colectivo y que con absoluta certeza se auto identifiquen como tales, sin menoscabo de que estas personas o comunidades se identifiquen así mismas con otra u otras denominaciones.

2.1.2 Los jóvenes de los pueblos indígenas

Los estudios sociales sobre la juventud en México tienen sus orígenes en la década del setenta después de los movimientos sociales de 1968, en donde la investigación se centró en estudiantes;

durante la década del ochenta se realizaron estudios con jóvenes de zonas marginales de las afueras de las ciudades, con el paso del tiempo estas investigaciones ampliaron su espectro, de esta manera para la década del noventa se realizaron los primeros estudios sobre género y etnicidad, con jóvenes de otros espacios entre los que se encontraron zonas rurales e indígenas (García, 2012).

Al avanzar las investigaciones se cuestionó si faltaban elementos que definieran a los jóvenes del medio rural e indígena, en razón de que son pocos los estudios que se han realizado con este sector de la población (Juárez, Parra, Mariaca, y Díaz 2011).

Por ello es importante realizar estudios sobre la juventud indígena porque gozan de condiciones que los vuelven un sector estratégico de la población, en este sentido Pérez (2002) encuentra las siguientes causas que justificarían estudios con este sector de la población:

- El peso representativo que tienen en áreas rurales y urbanas.
- La visibilidad específica en ciudades y sitios de recepción de migrantes.
- Su proclividad al cambio cultural, por lo que resultan un mercado importante.
- Su posible participación en movimientos armados o de oposición política.
- Posibilidad de que controlen los recursos naturales con el paso de los años (p.43).

Los estudios que hasta ahora se han realizado sobre el tema juventud indígena se dividen en dos ejes, aquellos que centran su atención en las juventudes indígenas y la nueva ruralidad, y los estudios que se centran en los jóvenes migrantes que llegan a residir a las ciudades (Urteaga y Pozo, 2011).

Un debate recurrente entre los investigadores se refiere a la validez de categorías occidentales como niñez, o juventud en contextos socio-históricos diversos; específicamente, en el contexto de esta investigación, surge la pregunta si el concepto juventud existe o no, en las culturas indígenas de México.

En el caso de Feixa (1999) propone que la categoría de juventud debe entenderse desde el espacio de las construcciones sociales y la concibe de la siguiente manera:

La juventud aparece como una “construcción cultural” relativa en el tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables. Para que exista juventud, deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad (p.18).

Considerando lo anterior, en algunos pueblos indígenas de México no existía la construcción cultural relativa a la juventud o una figura similar, de esta manera entre los pueblos Huicholes para 1997 el término joven no era conocido, sin embargo, con el paso de los años la categoría empezó a visibilizarse y generalizarse en la medida en que la educación básica se hizo obligatoria hasta la secundaria. Esto en el sexenio correspondiente a los años 1982-1988, cuando se modificó la Ley General de Educación, a partir de esa fecha esta construcción de lo joven se ha hecho cada vez más notable (Urteaga y Pozo 2011).

Identificar la adscripción étnica de una persona no es una tarea sencilla, en parte debido a que como cualquier otra categoría identitaria no se define exclusivamente por criterios objetivos, sino que intervienen dimensiones subjetivas, simbólicas y sociales.

En este sentido, existen diversos criterios a partir de los cuales se ha intentado realizar un registro de la población indígena joven, los criterios más utilizados han sido el ser hablante de una lengua indígena y la auto-adscripción como indígena, es decir un criterio objetivo y otro subjetivo. Debido a lo anterior y considerando el criterio objetivo se ha determinado usando datos del censo realizado en el 2010 en México, que del total de la población indígena del país 20.1% eran jóvenes adolescentes entre 10 y 19 años de edad. Sin embargo, la cifra cambia si se considera el segundo

criterio es decir el subjetivo pues allí el total de jóvenes entre 10 a 19 años de edad era del 35% (Bertely, Saraví, y Abrantes 2013).

Una vez que la categoría o construcción social *joven* en los pueblos indígenas se ha ido desarrollando, en la mayoría de los casos implica asumir roles sociales que están culturalmente determinados y que se le presentan como obligaciones, ya que desde niños aprendieron a ayudar en las labores del hogar, pastoriles, de pesca o de campo, en algunas etnias sudamericanas se es joven cuando suceden cambios fisiológicos, como la menstruación en las mujeres y el cambio de voz en los niños (Del Popolo, López, y Acuña, 2009).

Algunos pueblos indígenas en México asocian el inicio de la juventud con asumir nuevas responsabilidades y obligaciones, de esta manera los jóvenes indígenas generalmente acostumbran a participar en las actividades de los adultos a los 15 años o antes, es frecuente que ya trabajen, cuiden a sus hermanos más pequeños, colaboren en tareas domésticas, e incluso pueden hacerse cargo del hogar, en esta etapa de su vida tienen tareas y actividades diferenciadas por género, sin embargo y a pesar del peso de responsabilidad que se les asigna son percibidos como personas a las que les falta experiencia y madurez para participar en las conversaciones y decisiones que atañen al conjunto de la familia o la comunidad (Bertely, Saraví, y Abrantes, 2013).

Ser joven en un pueblo originario implica en muchos casos migrar al interior del país o aún fuera en búsqueda de mejores condiciones de vida para llegar a las ciudades a estar en condiciones de calle, mendicidad, o adscribirse a trabajos no calificados en donde su percepción salarial es incluso menor a la de pares suyos, la etapa de la juventud indígena es la más vulnerable dentro de su pueblo, ya que se distancian de su propia cultura y a la vez sufren el rechazo del resto de la sociedad, en el marco de la discriminación estructural que les afecta (Moreno, Sepúlveda, y Restrepo, 2012).

2.2 Interculturalidad

El movimiento de personas es un fenómeno complejo y multi factorial entre las afectaciones que produce están las que perturban las relaciones de convivencia en las sociedades que expulsan y que reciben grupos humanos, de tal manera que las estructuras políticas se ven rebasadas y no son

suficientes para pasar del reconocimiento de la multiculturalidad al establecimiento del diálogo intercultural, puesto que las instituciones educativas no consideran en sus políticas de formación docente y en el clima institucional la acogida en igualdad de las y los jóvenes que migran están en la búsqueda de mejores condiciones de vida que no encuentran en sus comunidades de origen.

Una vez que los jóvenes de los pueblos indígenas carecen de oportunidades de trabajo y desarrollo en sus lugares de origen se ven obligados a migrar, entonces de forma involuntaria y casi traumática se da el encuentro inter étnico entre dos visiones del mundo y dos o más culturas, la del joven que llega a la ciudad y la de la sociedad a la que llega, al encuentro e interacción entre estas se le ha denominado interculturalidad.

Autores como Lajo (2009) sugieren que la interculturalidad se dé en un ambiente en el cual la cultura occidental dominante no imponga a las demás su visión del mundo. Además de que no sólo incluya a las minorías étnicas en Estados democráticos controlados por élites minoritarias, sino que se modifique el sistema de Estado nación que prevalece y se construya una matriz cultural que sustituya a la cultura única, en donde los aprendizajes entre grupos sean recíprocos.

Por ello en el caso de los jóvenes de pueblos indígenas que llegan a las ciudades suceden eventos relacionados con la interculturalidad, en primera instancia deben cubrir sus necesidades elementales como la vivienda, la alimentación, el transporte y ello implica que deben aprender a interactuar con las personas y sus costumbres, además de las formas de transportación, tipos de comida, y formas de expresión del lugar al que llegan. Por otra parte también deben empezar a encontrarse y conocer un sistema educativo que les resulta ajeno, un ambiente institucional desconocido y entablan relaciones con pares que piensan, viven y gustan diferente.

En este sentido para los jóvenes de pueblos indígenas y para sus familias el hecho de que estudien en la ciudad representa retos y esfuerzos de diferente índole, por ejemplo el esfuerzo económico que le implica a una familia indígena sostener a un joven en la ciudad es muy importante, y en muchos casos es imposible debido a la condición de pobreza en la que la mayoría de estas familias están, por lo que con cierta frecuencia el joven debe conseguir empleo. Esto evidencia como la sociedad receptora exige del migrante que aprenda rápidamente y se adapte a lo establecido, y en

estos casos no sucede una relación dialógica intercultural pues no se da el diálogo y el intercambio de saberes entre culturas, sino la dominación de una cultura a otra, por ello la necesidad de transitar a una verdadera interculturalidad en donde la sociedad receptora este preparada para entender, atender y aprender del que llega a insertarse a través de la educación intercultural y mediante la creación de instituciones que faciliten el entendimiento e intercambio paritario de conocimientos y valores entre las culturas que se encuentran.

Esta falla en el intercambio de saberes ha sucedido en nuestro país históricamente en todos los ámbitos sociales incluida la escuela, con ello se generaron diferentes problemáticas entre las que señalan Jaussi, Rubio, Altuzarra, y Sainz (2008) están: “El bajo aprovechamiento de los alumnos, la falta de interés por la escuela, el menor desarrollo de capacidades, el ritmo lento de aprendizaje en comparación con alumnos provenientes de la cultura dominante”(p.16). Con lo que se excluyó a los que no aprendían, y se disminuyeron las expectativas de lo que eran capaces de lograr, en esta circunstancia la interculturalidad ha fracasado, por lo que Schmelkes (2009) propone lo que denomina educación intercultural para todos, en donde sugiere que se aplique en todo el sistema educativo, es decir transversalizar el enfoque intercultural que permita visualizar y aprender de la diversidad, y en donde se promueva la interacción, y se cultive la heterogeneidad.

En este sentido las propuestas hechas sobre interculturalidad por los pueblos indígenas de Sudamérica adquieren sentido y relevancia pues favorecerían no sólo el aprendizaje entre culturas sino además servirían para dar paso a una transición civilizacional en donde se conserve lo que funciona adecuadamente del modelo capitalista y se transite al Sumak Kawsay o buen vivir propuesto por los pueblos indígenas de Sudamérica, y se abandone de manera paulatina el modelo productivista de desarrollo que para estos colectivos ha representado discriminación, dominación, exclusión y explotación (Chuji, 2009).

De esta manera el buen vivir recomienda el encuentro intercultural en un plano de igualdad, en donde se comprenda que no existe una sola visión del mundo y consecuentemente no existe un sólo vivir bien, como lo ha pretendido el sistema capitalista, se trata de entender que todos necesitamos de todos, y todos nos necesitamos, por ello pugna por el encuentro cultural mediante

actitudes solidarias, lejanas al individualismo propio del sistema imperante (Sistemicalternatives.org, 2014).

Sin embargo en el caso del modelo de interculturalidad en ES que ha pretendido impulsar el Gobierno mexicano, se ha dejado de lado la crítica al colonialismo imperante para dar paso a una integración de las culturas, reconociéndolas, sin permitirles desarrollar sus propios saberes e integrándolas a una lógica de mercado que está inserta en un modelo neoliberal que sin duda ha trastocado al modelo educativo en su conjunto, buscando darle una salida ordenada al reclamo por una interculturalidad sin sometimiento (García y Jáuregui, 2014).

Para los críticos de la interculturalidad en la ES que se ha implementado en México, ésta no se ha incorporado como un eje étnico político transversal en los programas de estudio de manera tal que la subordinación entre culturas se elimine, en sentido inverso se ha agregado como formación cívica y ética, dejando como centro la tolerancia entre culturas, en donde el dominio de una sobre otra no sólo persiste sino se fomenta (Bertely, 2011). Por ello Schmelkes y Rama (2007) señalan que la transformación de la ES para ser incluyente y verdaderamente intercultural debe facilitar el acceso a los jóvenes de Pueblos indígenas, promover condiciones de equidad y permitir la agencia de estos colectivos.

2.3 Calidad de vida en el contexto de los pueblos indígenas

Una forma de entender el contexto actual de los pueblos indígenas en términos de calidad de vida es caracterizando su situación; en este sentido organismos nacionales e internacionales a través de diferentes estudios aportan información, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2000) establece que la pobreza, la marginalidad y la exclusión se han vuelto una característica estructural de los pueblos indígenas, además de que los gobiernos de la región han desatendido la necesidad de educar a estas comunidades, considerando sus particularidades idiomáticas y culturales condenándolos al etnocidio en pocos años. Además señala que estas colectividades han sido víctimas del modelo económico preponderante y en muchos casos han perdido sus medios de subsistencia como la tierra y los recursos naturales de que disponían.

Por su parte la ONU (2010) establece que a los pueblos indígenas se les ha arrebatado permanentemente el control sobre sus modos de vida, la esperanza de vida de estos grupos humanos es inferior a la del resto de la población, y si bien se reconoce que en algunas legislaciones nacionales sus derechos civiles, humanos y agrarios están resguardados, esa protección se ha quedado en el texto legislativo pues en la práctica su acceso a la justicia a través de los tribunales es casi nulo, son víctimas de violación de sus derechos por sus condiciones de pobreza por caciques regionales o por el mismo gobierno que otorga concesiones de explotación sobre los recursos naturales que les pertenecen.

En el contexto nacional los datos no son alentadores, el Gobierno mexicano elaboró un índice sobre desarrollo humano (IDH) en el que se midieron aspectos relacionados con la calidad de vida de las personas entre los que se encuentran: salud, educación e ingresos de los pueblos indígenas, y se observaron contrastes muy marcados entre la población indígena y la población no indígena, de esta manera la (CDI, 2006c) estableció lo siguiente:

A nivel nacional el IDH de los pueblos indígenas se ubica en 0.7057 a diferencia del resto de la población que es de 0.8304, la brecha es de casi 15%, mientras en salud el IDH de la población en general es de 0.8491, el de los pueblos indígenas es de 0.738, en educación el IDH de la población en general es de 0.8841, el de los pueblos indígenas es 0.7319, de la misma manera en términos de ingresos la población no indígena tiene un IDH de 0.7579, el de los pueblos indígenas es 0.6471 (p.78).

Este IDH presentó sus resultados de manera numérica sin embargo se construyó desde la perspectiva de las capacidades de Sen, en los datos mostrados la brecha entre los dos grupos poblacionales es amplia, además de que si bien se consideraron diferentes subcategorías, en educación por ejemplo no se consideró la posibilidad de la ES para los indígenas, siendo que hasta hace unos años era un elemento de movilidad social. Por otra parte en este informe se reconoce que no se consideran todas las variables y que es un esfuerzo inicial para ayudar a las autoridades competentes en la toma de decisiones y la implementación de políticas públicas.

Sin embargo debe destacarse que estas mediciones no se hacen desde la perspectiva de los propios pueblos indígenas, ya que no consideran aspectos que para estos grupos pueden resultar importantes y que el propio Amartya Sen señala como la posibilidad de contar con las habilitaciones necesarias y así poder disfrutar la vida que ellos deseen vivir. Además se evidencia en los reportes de los organismos nacionales e internacionales que el patrón de atraso y rezago estructural que viven estos colectivos no ha podido superarse por lo que su calidad de vida es precaria como lo establecen las cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014) en donde se señala que:

El porcentaje de población hablante de lengua indígena (HLI) que se encontraba en pobreza en 2012 casi duplicaba al de la población no hablante (76.8 frente a 43.0 por ciento) y el de población en pobreza extrema fue casi cinco veces mayor (38.0 frente a 7.9 por ciento). A ello contribuye que seis de cada diez HLI tienen al menos tres carencias sociales, mientras que esta situación se reduce a la tercera parte entre las personas no hablantes. Por otro lado, la mitad de la población hablante tiene ingresos inferiores al costo de la canasta básica alimentaria, contrario a 17.9 por ciento de población no hablante en la misma condición (p.13).

Debe advertirse que las condiciones de pobreza y marginación resultan determinantes en el momento en que los jóvenes de pueblos indígenas intentan acceder a la ES una vez que los recursos económicos que se requieren están fuera de su alcance, por ello las cifras muestran que es mínimo el porcentaje que logra acceder, siendo que la educación y en particular la ES es un mecanismo que podría coadyuvar en el mejoramiento del bienestar de los pueblos indígenas.

2.4 Educación Superior

2.4.1 Evolución de la educación superior en México

Para efectos de la presente investigación resulta importante hacer una revisión del sistema de ES en México, ya que la historia de la ES ha estado ligada inevitablemente al devenir histórico del país.

La génesis de la ES en México se remonta al siglo XVI cuando se establece la Real y Pontificia Universidad de México en 1551, su nombre se lo debe a que fue creada como una concesión del rey a los habitantes de la Nueva España, en esta estudiarían los naturales y los hijos de españoles, y se impartirían los mismos conocimientos que se daban en la Universidad de Salamanca, durante la colonia se crearon otras instituciones similares fueron colegios que estaban guiados por diferentes órdenes religiosas y en donde se impartían conocimientos fuertemente ligados al ámbito religioso. Ya en el México independiente se observan esfuerzos para desplazar a la educación clerical y sustituirla por una educación moderna, científica y progresista por parte de gobiernos de corte liberal. No obstante, ninguna de estos colegios alcanzó la categoría de universidad sino hasta finales del siglo XVIII en ciudades como Mérida, Puebla, Guadalajara y San Luis Potosí se establecieron las primeras universidades en la provincia de México y, en la capital del país el 22 de septiembre de 1910 se crea la Universidad Nacional de México esto en el período presidencial de Porfirio Díaz (Piñera, 2001).

La evolución de la ES en el siglo XX pasó por diferentes etapas con la finalidad de reconstruir al país después de la revolución, por ello la Universidad Nacional alcanzó su autonomía en 1929, se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) entre otros, la intención fue masificar en la medida de lo posible este nivel educativo entre los habitantes del país ya que hasta esa fecha eran muy pocas personas las que contaban con una formación universitaria, además se realizaron modificaciones a los textos legales para ajustar la ES a las modas gubernamentales, y a las exigencias del exterior (Boni, 2010; Villanueva, 2010).

En el siglo pasado López, Lagunes, y Recio (2009) identifican diferentes etapas de la ES que deben considerarse para entender el estado actual de las cosas:

- En la década de los setentas se puede hablar de una etapa modernizadora en donde a través de una ley federal se trató de impulsar la investigación científica, se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), se generaron nuevos modelos de ES, como los institutos tecnológicos regionales, se exploran los modelos modulares y departamentales, se originan nuevas licenciaturas, posgrados y se reforman algunos planes de estudio.

- En la década de los ochentas se da una etapa de desaceleración de la expansión del sistema educativo de nivel superior, se desalienta la reforma educativa que se había impulsado desde 1972; por otra parte, las relaciones entre las instituciones de educación superior entraron a una etapa difícil y se dio cierta parálisis institucional, se empezaron a gestar políticas que ataban la evaluación al desempeño institucional.
- Posteriormente en la década de los noventas en el siglo pasado, empezó un período denominado evaluador en la que la ES fue objeto de valoraciones por diferentes organismos internacionales, mediante estas se buscaba controlar el proceso educativo y obtener productos (p.3).

En esta etapa que se impulsó en la década de los noventas se promueven reformas tendientes a reducir la participación del Estado en la ES, y a favorecer la creación de nuevas instituciones privadas de educación superior, así como a fortalecer a las ya existentes, se argumentó que ello generaría un mejor uso de los recursos, una gestión más eficiente y se incentivaría la participación de la sociedad civil, para ello se implementaron las siguientes medidas: “Se establecieron sistemas de acreditación, se impulsaron diferentes tipos de certificaciones, y la oferta educativa se acercó a las regiones” (Vargas, 2002, p.247).

La educación superior privada en México cuenta una historia diferente que podría bien segmentarse en tres etapas, la primera de 1935 a 1959 que es la fase histórica en donde se asientan las primeras instituciones privadas de educación superior (IPES), la segunda que partiría de 1960 a 1980 que es la etapa en donde se da una primera expansión de la educación privada, y una tercera etapa que sucede en la década de los noventa hasta la actualidad (Vázquez, 2010).

Entre las primeras IPES que se crearon en el país están la Universidad Autónoma de Guadalajara en 1935, que surge como una división de la Universidad de Guadalajara toda vez que un importante sector de ésta no coincidía con los ideales de la universidad pública; la Universidad de las Américas en 1940, el Instituto Tecnológico Autónomo de México en 1946, y la Universidad Iberoamericana en 1954, todas ellas establecidas en el Distrito Federal y en 1957 el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente establecido en Guadalajara, se ha sugerido que el surgimiento

de este tipo de instituciones fue en algunos casos resultado de alianzas que se establecieron entre diferentes sectores sociales, la iglesia, la burguesía y las clases políticas gobernantes teniendo predominio la iglesia en este tipo de educación (Senado de la República, 2004).

Las instituciones privadas alcanzaron cierto grado de desarrollo durante la etapa del milagro mexicano, en la década de los setentas, sin embargo el porcentaje de población estudiantil que atendían era menor en comparación con las universidades públicas; entre las causas que contribuyeron al crecimiento de las IPES están el re direccionamiento presupuestal que hicieron los Gobiernos de América Latina incluyendo el de México, ya que los recortes que se dieron a partir de las recurrentes crisis económicas de los años ochenta y noventa, incidieron en el decremento del presupuesto que se asignó a las universidades públicas, y con ello la capacidad de prestación del servicio disminuyó sustancialmente (Kent, 2002).

Entonces al interior del sistema mexicano de ES, se han desarrollado una pluralidad de instituciones con profundas diferencias ideológicas que han respondido históricamente a diferentes intereses y que ofrecen este servicio a una masa poblacional diferenciada por estratos sociales, que año con año intentan incorporarse, entre estos grupos están aquellos que se consideran vulnerables.

El estado actual de la ES en México está estrechamente ligado a lo que se denomina modelo económico neoliberal en donde el Estado Mexicano ha modificado sustancialmente sus orientaciones en materia de política pública atendiendo a recomendaciones de organismos internacionales que han condicionado el financiamiento económico a cambio de reformas estructurales incluyendo la educativa, si bien se sigue creyendo que la educación superior es un mecanismo para procurar el desarrollo nacional, éste se ha entregado en un porcentaje importante a los particulares siguiendo el paradigma de que la intervención del Estado en todas las esferas de la vida social debe reducirse. Consecuentemente la ES en palabras de De la Torre (2012):

Ha dejado de ser instrumento de política cultural del Estado y de desarrollo nacional y modernización, para convertirse en un comercio de capital cultural, quienes ofrecen este servicio, al igual que quienes ofrecen otros bienes económicos, compiten en el mercado buscando atraer, a partir de sus características de calidad, a los individuos que aspiran

a poseer capital cultural y realizarlo como competencias productivas en los mercados de trabajo (párr. 12).

2.4.2 Educación superior para los pueblos indígenas

En la evolución que ha tenido la ES en México nunca se consideró a los pueblos indígenas como sujetos de este derecho, de esta manera planes, programas y políticas universitarias los invisibilizan. Sin embargo la población indígena del país es significativa y es sólo hasta los últimos años las IES han abierto unos cuantos lugares a los estudiantes de los pueblos indígenas, con la intención de aparentar inclusión, sin abrir efectivamente espacios a este sector de la población; porque además no está pensada para ellos ya que los modelos de ES que se han aplicado en México han seguido la tendencia a la homogeneización e invisibilización de los estudiantes que llegan con estas características.

México ocupa el octavo lugar en el mundo entre los países del mundo con mayor número de pueblos indígenas, la pobreza y la falta de oportunidades para ellos ha sido crónica ya que históricamente han padecido la falta de desarrollo y la explotación que les impusieron los colonizadores españoles y los intereses económicos políticos y sociales, esto les ha llevado a la condición de fragilidad social en que viven, y que se observa en todos los ámbitos de su vida, incluida la educación, estas comunidades aportan recursos humanos, naturales, territoriales y culturales importantes, viven en regiones cuya superficie abarca la quinta parte del territorio nacional, de manera que la tercera parte del total de los municipios del país tiene una composición fundamentada en pueblos indígenas (Cabrera, 2000; México Nación Multicultural, 2004).

Las condiciones de fragilidad en que se encuentra la población indígena de México provocan que su interacción con el modelo educativo que les ha sido impuesto les resulte traumático ya que son múltiples los impedimentos que deben enfrentar, lo que tiene como consecuencia que los miembros de los pueblos indígenas tengan en su mayoría un desempeño escolar bajo en comparación con alumnos de otros grupos sociales, o en su defecto terminen por abandonar la escuela (Jaussi *et al.*, 2008).

Por otra parte Galeana (2013) ha identificado que entre los obstáculos mas recurrentes que enfrenta la población indígena en su trayecto hacia la ES están las cuotas escolares en los sistemas de educación básica y que imposibilitan al indígena el poder pagarlas por su condición de pobreza, las barreras idiomáticas, la falta de nivel educativo de los padres, y barreras de orden cultural relacionadas con el género, ya que los varones indígenas cuando alcanzan la adolescencia deben ayudar al sostenimiento del hogar trabajando en el campo; por su parte las adolescentes indígenas se ven obligadas a estar al cuidado de sus hermanos menores lo que les obstaculiza seguir con sus estudios.

La ES en el Estado Mexicano desde sus orígenes está concebida como un medio de formación para personas con características culturales, código lingüístico, y clase social diferentes al de los pueblos indígenas, lo que hace compleja la relación que se da entre la universidad y estos pueblos, ya que se les menosprecia por su condición, sin entender que la estructura cultural que los forma y a la que pertenecen es diferente a la occidental en la que están inmersos (Casillas, Badillo, y Ortiz, 2012).

Sin embargo, los reclamos y exigencias de los pueblos indígenas se han hecho evidentes a lo largo de la coexistencia del Estado Mexicano con ellos y se ha intentado responder a estas demandas mediante la implementación de diferentes modelos de ES, históricamente se han identificado diferentes modelos entre los que se encuentran: el de asimilación en donde mediante la educación para los indígenas se persiguió la integración, y el pluralismo cultural, estos fomentaron el mestizaje cultural, basados en el pensamiento y la acción de Vasconcelos, Gamio, Aguirre Beltrán, y Rafael Ramírez, históricamente se trató de asimilar a los pueblos indígenas a la sociedad mexicana, entendida esta como un colectivo homogéneo (Jiménez, 2011; Silas, 2009).

En el modelo compensatorio como parte del proceso de integración nacional surge el consejo nacional técnico de la educación quien unificó el sistema de enseñanza en todo el país, ya que la política educativa indigenista tuvo como finalidad reducir las diferencias entre la sociedad rural indígena y la sociedad urbana de nuestro país, siempre bajo el supuesto de que el indio renunciara a su cultura para adoptar la cultura de quien desde afuera le imponía una visión del mundo (Ramírez, 2006; Silas 2009).

El Modelo pluralista se fundamenta en que todas las comunidades tienen derecho a recibir educación especial, sin embargo, la cultura predominante tiene un papel hegemónico. Es posible que por la pluralidad y cantidad de instituciones de ES superior que en México están operando actualmente todos estos modelos se estén aplicando en diferentes modalidades y regiones (Silas, 2009).

En el modelo de empoderamiento se destaca la importancia y el rol que desempeñan las minorías en una sociedad y se hace énfasis en la riqueza que las minorías aportan a los grupos sociales, entonces este modelo pudiera incluir a la educación superior intercultural (ESI) en México, que se configura como un subsistema universitario destinado a proporcionar una formación académica culturalmente pertinente a estudiantes caracterizados como diversos y diferenciados en términos étnicos, lingüísticos o culturales (Dietz, 2010; Silas, 2009).

En palabras de Casillas, Badillo y Ortiz (2012) la ESI podría orientarse a modificar las formas de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales:

Por ello el propósito central es aprovechar las diferencias en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones del desarrollo (comunidad-región, entidad, nación, mundo). De esta forma, la diferencia debe concebirse como una cualidad que implica comprensión y respeto recíprocos entre distintas culturas. Implica, entonces, relaciones de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad y respeto (p. 25).

La Educación Superior Intercultural en México adquirió resonancia durante el sexenio de Vicente Fox cuando se crearon Universidades con esta denominación, sin embargo estas no fueron la primera opción, existen modelos precursores, ya que desde finales de los años ochenta se gestaron iniciativas de ESI en contextos de composición étnica o multiétnica, enunciadas como campesinas, comunitarias o interculturales, por ejemplo en 1989, se crea la licenciatura en desarrollo rural del centro de ES para el desarrollo rural en el municipio de Zautla, en la sierra norte de Puebla,

posteriormente surgió en 1999 la universidad campesina indígena en red y para el año 2003 se crean las universidades interculturales que fueron ubicadas en zonas del país en donde la presencia de los pueblos indígenas es muy importante, éstas instituciones quedaron a cargo de los gobiernos de los estados (Lehmann, 2015; Rojas y González, 2016).

Se puede advertir que en el diseño de la ES nunca se consideró la pluriculturalidad de los pueblos que estaban asentados en lo que hoy se conoce como México, y por lo tanto esta no ha respondido a esa diversidad, por el contrario en algunos de los modelos que se implementaron la intención fue invisibilizar y homogeneizar al que es diferente culturalmente; Por otra parte la ESI desde su implementación en México ha sido una forma de tratar de palear los reclamos que desde los pueblos indígenas han surgido en demanda de ES, sin embargo la pertinencia de planes de estudio, la ubicación de los planteles y el mercado de trabajo para los egresados siguen siendo asuntos pendientes en esta materia.

2.4.3 Acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior

Diferentes organismos internacionales han visualizado la necesidad de que los pueblos indígenas tengan acceso a la ES, en este sentido la declaración mundial sobre ES en el siglo XXI elaborada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), en su artículo 3 fracción “d” establece que “se debe facilitar efectivamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos” (párr. 33).

Sin embargo son pocos los estudiantes de pueblos indígenas que acceden al sistema de ES en México y son menos aún los que concluyen satisfactoriamente sus estudios, hasta hace unos años esto se explicaba a partir de la escasez de recursos, sin embargo estudios recientes han agregado diferentes factores al fracaso escolar de estos jóvenes, por ejemplo sus antecedentes familiares y escolares, ya que este grupo de estudiantes deben hacer frente a diferencias culturales, sociales, y económicas, ya que llegan a la universidad con costumbres, hábitos, habilidades, fortalezas, debilidades, y limitantes diferentes, que se les crearon a partir del contexto familiar, comunitario y escolar del que proceden, también se debe considerar que la infraestructura, la calidad educativa,

la cosmovisión, y las relaciones personales de los pueblos indígenas son diferentes a las que se tienen en zonas urbanas a las que llegan a estudiar (Casillas *et al.*, 2012; Velasco, 2010).

Para los estudiantes que ingresan a este sistema educativo su incorporación representa desafíos ya que el sistema es diferente, por lo que deben adaptarse y en el que sus identidades sufrirán alguna modificación, por otra parte, su ingreso representa motivo de orgullo, al mismo tiempo la posibilidad de en un futuro acceder a empleos bien remunerados lo que se traduzca en mejores estándares de bienestar (Guzmán, 2017). Este proceso es vivido de manera diferente por estudiantes que provienen de sectores poblacionales vulnerables o en pobreza, ya que las condiciones personales, familiares, y educativas en las que logran su ingreso son muy limitadas en relación con estudiantes de mejores niveles económicos y consecuentemente enfrentan serias dificultades de orden económico, institucional, académico y social (Silva y Rodríguez 2013).

Debido a las consideraciones anteriores se deduce los pueblos indígenas carecen de un acceso efectivo a la ES, ya que aunque la tasa de ingreso se incrementó en 5.3 % en el nivel superior desde 1992, este aumento en la matrícula no se ha reflejado en todos los grupos sociales y aunque la población originaria de México es la mayor del continente, en términos porcentuales sólo tiene acceso a la ES el 1% del total de población en posibilidades de matricularse (Chávez, 2008; Schmelkes, 2008).

No obstante los datos ofrecidos existen contradicciones entre las fuentes que se consulten ya que entre el año 2000 y 2007 la cifras no concuerdan, para la Presidencia de la República (2007) es el 4.9 %, mientras que para Gallart y Henríquez (2006) sólo ingresa el 2%. A pesar del poco consenso sobre las cifras se destaca que independientemente de la fuente el número de quienes acceden es mínimo.

Ante esta problemática se han sugerido una serie de medidas que faciliten el acceso y la permanencia de los jóvenes provenientes de pueblos indígenas entre las que proponen Gallart y Henríquez (2006) se encuentran apoyos económicos, becas, soporte académico y tutorial, mejora en la calidad de la educación básica y media superior, y reforzar la implementación de modelos educativos interculturales en los niveles educativos anteriores a la ES. Si bien algunas de las

propuestas sugeridas se han implementado con ciertas limitantes, estas no han favorecido en nada el acceso a la ES, pues el número de jóvenes de pueblos indígenas que logran acceder sigue siendo mínimo.

2.4.4 La educación superior como elemento de movilidad social

La relación existente entre ES y movilidad social es un tema que ha sido motivo de análisis por diferentes investigadores que han arribado a conclusiones que permiten explicar las causas del porque jóvenes en condiciones socioeconómicas desfavorables como los de los pueblos indígenas intentar acceder a mejores niveles educativos como la ES.

Buchman y Hannum (2001) encontraron que diferentes variables educativas ayudan a explicar la mejoría económica de los individuos que se encuentran en condiciones desfavorables en comparación con el resto de la población en países en desarrollo como México, entre ellas esta el grado de escolaridad y el logro educativo temprano, por otra parte otros factores contextuales inciden en la movilidad social como el grado de escolaridad y el nivel socio económico de los padres.

En México el 68% de la población entre 30 y 64 años tiene más educación que sus padres, 27% tiene el mismo nivel, y sólo el 5% tiene un nivel inferior. También se encontró que las barreras más importantes para que suceda la movilidad educativa se encuentran en los estratos sociales bajos, de tal manera que es muy probable que un padre que cuenta con educación media superior esté en posibilidades o intente que sus hijos estudien la ES, y en sentido inverso un padre con menor educación no estará en posibilidades o no promoverá que sus hijos alcancen mayores niveles educativos (Torche, 2010).

De igual manera se ha encontrado en algunos estudios como los de Johnson, Brett, y Deary (2010) que la educación actúa como un resorte que limita o impulsa la movilidad social, de esta manera a menor educación existe movilidad social descendente, en sentido inverso una mayor educación garantiza la estabilidad de la familia en un mejor estrato social, es decir la educación funciona como freno para evitar la movilidad social hacia estratos sociales más bajos.

De forma particular la educación superior funciona como mecanismo de movilidad social de acuerdo a Rodríguez (2006) cuando se cumplen tres condiciones:

- Que el estudiante provenga de niveles económicos bajos, o sea, de una familia de campesinos, obreros, pequeños comerciantes o del sector informal.
- Que el estudiante pueda ingresar a la educación superior y completar sus estudios
- Que una vez que se haya titulado logre colocarse en un puesto de trabajo acorde con su preparación académica y que reciba las remuneraciones propias de un profesional (p.69).

Sin embargo y pese a las anteriores consideraciones, estudios recientes cuestionan si efectivamente la ES sigue siendo un mecanismo de movilidad social en todos los casos y para todas las sociedades, por ejemplo la OCDE (2014) señala que la movilidad social cada vez es más lenta en países industrializados, de manera que:

En el grupo de edad de 25 a 34 años, donde la tasa de titulación se ha incrementado al 43%, el impacto de los antecedentes educativos de los padres era igual de fuerte: de los adultos con al menos un padre con educación terciaria, 65% obtuvo un título en educación superior, mientras que de los adultos con padres con bajos niveles de escolarización, sólo lo obtuvieron el 23%. Estos datos sugieren que la expansión de la educación no se ha traducido en una sociedad más inclusiva. “La educación puede sacar a la gente de la pobreza y la exclusión social, pero para lograrlo necesitamos romper el vínculo entre entorno social y oportunidad educativa” (párr. 3).

En el caso de México que pertenece a la OCDE y que ocupa el lugar 14 entre los países más industrializados del mundo, el problema que se da entre oportunidad educativa y entorno social queda evidenciado una vez que sólo el 55% de los egresados de la ES encuentra trabajo en el área en la que se preparó, esto conduce al porcentaje restante a trabajos ajenos a su formación, subempleo, y desempleo respectivamente. Lo anterior sucede porque la oferta de egresados ha

superado la demanda, ya que mientras la economía en los últimos años ha crecido en promedio el 2% al año, la oferta de egresados ha crecido el 6.7 al año (Rodríguez, 2006).

En este sentido Muñoz (2014) hace una reflexión importante al señalar que en México “tenemos un sistema educativo en el nivel superior que no ha dejado de reproducir la desigualdad. Una buena colocación ocupacional la consiguen, preferentemente, universitarios que forman parte de familias con alto nivel social” (párr. 6). De esta manera el sistema de educación superior Mexicano ha propiciado su expansión sin que con ello se haya abatido la inequidad, pues las asimetrías en el ingreso, la permanencia y egreso siguen siendo muy significativas ya que están segmentadas por estrato social, de manera que los estudiantes que acceden a la ES de élite tienen acceso a mejores condiciones de estudio, mejores redes sociales para insertarse en el mercado laboral, lo que representa sin duda una desventaja para aquellos que se insertan en universidades privadas de baja calidad académica y bajo perfil socio económico o aquellos que proviniendo de un estrato social bajo se insertan en universidades públicas (Alcántara y Villa, 2014).

Por otra parte, los estudios de Alcántara y Villa (2014), Huerta (2012), Torche (2010) han identificado otros factores que contribuyen a la movilidad social, entre los que se encuentran el logro temprano y la riqueza del hogar de origen. Para el caso de México las investigaciones recientes están demostrando que cada vez menos la educación superior es un factor de movilidad social como lo fue en la década de los setentas del siglo pasado y el factor que destaca como principal elemento de movilidad social es la riqueza del hogar de origen, lo que reproduce un modelo social de exclusión e inequidad y favorece el estancamiento de los grupos vulnerables de la sociedad en los estratos más bajos de la escala social.

La relación existente entre la movilidad social y la ES, el modelo económico globalizador imperante genera tensiones y contradicciones importantes ya que la apuesta de los teóricos del desarrollo fue que, a mayor ES, mayor movilidad social, sin embargo, esta premisa parece no estarse cumpliendo en el caso de los países pertenecientes a la OCDE incluido México. Por tanto queda aún entre los sectores más vulnerables de la población la idea de que si uno de sus hijos puede ingresar a la ES y concluirla satisfactoriamente esto le permitirá acceder a mejores estratos sociales, sin embargo la realidad demuestra con crudeza que esto ya no es así y que algunos de sus hijos terminarán dedicándose a trabajos que no requieren mayor preparación y en algunos

casos en ocupaciones diferentes a su formación académica, o en trabajos calificados pero donde el ingreso que se obtiene de los mismos es muy bajo, condenándoles a permanecer en el estrato social en el que se encontraban, sin que suceda la movilidad social intergeneracional, ni ascendente.

La inamovilidad social evidencia una de las tantas contradicciones que el modelo neoliberal genera, ya que se sabe que la ES puede dar formación en valores, en conceptos, y en conocimientos especializados sobre alguna área de la ciencia, sin que esto represente de manera automática que las personas que acceden tendrán movilidad social ascendente; lo que significa un desperdicio muy importante de capital humano, el desaprovechamiento del bono demográfico con el que México contaba provoca tensión entre aquellos que a pesar de su preparación no consiguen mejorar en la escala social y el estado que no genera las condiciones para que esta masa poblacional pueda ser aprovechada de manera idónea por el mercado laboral.

2.4.5 Migración e integración a la educación superior

Una vez que los jóvenes de pueblos indígenas toman la decisión de acceder a la ES se desencadenan para ellos una serie de eventos desconocidos como tener que migrar a la ciudad con todas las implicaciones que esto tiene en materia económica, de vivienda, transporte, alimentación entre otras. Por otra parte está lo relacionado al desconocimiento del sistema educativo al que llegan y su integración a la vida universitaria. Uno de los principales desafíos que enfrentan es el tener que migrar de su comunidad a medianas y grandes ciudades en donde están asentadas las instituciones de educación superior.

Entre las causas por las cuales los miembros de los pueblos indígenas deciden dejar sus comunidades de origen Iracheta (2009) identifica por los menos tres:

Porque las metrópolis concentran ventajas de localización para los actores económicos y sociales, porque ofrecen mejores condiciones de vida, por la variedad del empleo y la oferta de todo tipo de servicios, y porque pueden ser más eficientes en la provisión de equipamientos sociales y de apoyo a la producción (p.181).

Para el caso del estado de Puebla quien registra los flujos migratorios es el INEGI (2005) quien ha establecido que:

Las y los migrantes que llegan a Puebla son, en su mayoría, jóvenes y adultos jóvenes entre 20 y 40 años, en general, más jóvenes que el promedio nacional y se encuentran en plenitud productiva, lo que da lugar a una mayor presión sobre el mercado laboral en los lugares de mayor actividad económica de las zonas metropolitanas de Puebla y Tehuacán (p.42).

En particular en el contexto indígena de Puebla los datos evidencian que: “en la Sierra Norte de Puebla y el Totonacapan poco más de 800 mil personas habitaban la región en el año 2000. Cinco años después, habían migrado alrededor de 11571 personas” (Mendoza, 2010, p.18).

Lo que se destaca de los datos vertidos es que la falta de oportunidades, los bajos niveles de desarrollo humano, la marginación y la pobreza, se convierten en un incentivo para que la población indígena decida dejar sus comunidades y migre hacia los centros urbanos, donde suponen que tendrán mejores posibilidades de desarrollo y prosperidad, ya que predomina la idea de que en la ciudad se puede mejorar el bienestar a través del acceso a fuentes de trabajo, mejores servicios y educación. Una de las razones por las que los jóvenes deciden dejar sus comunidades es la relacionada con la idea de realizar estudios de nivel superior, a los que tratan de incorporarse en medio de todas las circunstancias que están aparejadas a este proceso. En este contexto el estado de Puebla es una de las entidades con mayor población universitaria, ya que es la segunda entidad a nivel nacional con mayor número de instituciones de ES, sólo después del Distrito Federal (Hernández, 2012).

El término de integración universitaria se refiere al sentido de pertenencia que las Instituciones de Educación Superior (IES), buscan que se desarrolle en el alumnado a través de diferentes procesos; esta se da en dos esferas: la social y la académica, en esta última las actividades que muestran el grado de integración de un estudiante son las relativas al cumplimiento de sus tareas escolares, además el relacionado con tiempos de estudio, dedicación y responsabilidad. La integración en el

nivel social se da mediante la interacción cotidiana que se genera entre los miembros de la comunidad universitaria en diferentes espacios informales y de oferta cultural (De Garay, 2001).

En la integración a la universidad de jóvenes provenientes de pueblos indígenas se ha encontrado que deben enfrentar adversidades, una de ellas es que el sistema está diseñado bajo un modelo meritocrático bajo el cual sólo ingresan las personas que cuentan con ciertas características que las hacen aptas para cursar la ES. Otra contrariedad es la desventaja que tienen estos jóvenes frente a sus pares en términos de capital cultural y educativo, ya que han cursado su educación básica en medio de severas carencias económicas, de infraestructura escolar y acceso a medios de información deficientes, en comparación con las facilidades con las que cuenta un estudiante ciudadano que los superan considerablemente. Otra particularidad en esta etapa de la integración es el trato estandarizado que otorgan las IES a los estudiantes que ingresan, ya que no se considera al estudiante proveniente de pueblos indígenas, ni se han desarrollado planes y programas de estudio bajo una perspectiva intercultural que considere las diferencias (Silva y Rodríguez, 2013).

En este sentido Casillas, Chain, y Jácome (2007) encontraron que el 27% de estudiantes de una universidad, contaban con un capital cultural de alto riesgo, lo que pudo condicionar una trayectoria exitosa dentro de la universidad. Estos alumnos eran provenientes de ambientes sociales indígenas pobres o con pobreza extrema, en donde sus antecedentes escolares no eran favorables, y cuyos padres generalmente no contaban con estudios, estos jóvenes recibían el mismo trato que sus pares con condiciones más favorables en su procedencia, lo que permitió advertir que las diferencias entre los individuos se podría traducir en un trato injusto.

El factor económico debe considerarse en el proceso de integración de los estudiantes que migran a las ciudades ya que al provenir de grupos sociales vulnerables sus contextos condicionan su estancia en la universidad; otro elemento que debe atenderse es el relacionado con la socialización que el joven hace mientras se integra a la vida universitaria ya que el contacto con familiares y amigos de su comunidad es muy limitado, pero es fundamental, por otra parte la soledad, el desconocimiento de las costumbres del lugar y las prácticas institucionales les resultan ajenas y dificultan su integración (Ramos, 2013).

Sin duda la integración de jóvenes de pueblos indígenas a la vida universitaria representa desventajas que deben sortear, ya que a este sector de la población no se le han otorgado las facilidades que le permitan integrarse de manera satisfactoria, padecen problemas de diferentes índoles, entre los que están entender las prácticas de la institución a la que llegan, los procedimientos académicos; por otra parte también sufren problemas emocionales como la soledad que a la postre podrían ser determinantes en la conclusión o no de su carrera. Si bien en algunas instituciones de educación superior (IES) se dan algunos cursos de inducción éstos no están diseñados para una población con características y códigos culturales diferentes. Además debe considerarse que en este proceso de integración se obliga al joven procedente de pueblos indígenas a desarrollar habilidades de adaptación muy rápido y estas tareas pueden resultar muy complejas si no se cuenta con el acompañamiento necesario.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

La presente investigación aborda la problemática social asociada a los efectos en el bienestar de jóvenes indígenas migrantes que realizan estudios de ES en la ciudad de Puebla, esto desde la perspectiva de los actores que enfrentan el problema. Es por ello que se asume una postura cualitativa, con la cual se pretende entender el fenómeno desde la indagación respecto de cómo el individuo experimenta su día a día, a través de sus creencias y valores lo que le permite generar experiencias y expectativas dentro de un contexto específico, la intención de estudiar este fenómeno a través de esta metodología es recoger las vivencias de los actores, dejando de lado la idea reduccionista de bienestar que contempla éste como el acceso que tienen las personas a ciertos satisfactores de orden material, y da paso a la comprensión del bienestar desde la perspectiva de quienes lo disfrutan o, a quienes se les ha negado (Quecedo y Castaño, 2002).

De acuerdo con Taylor y Bogdan, (2010) al adoptar una postura cualitativa se asume un modelo inductivo en donde se plantea y replantea de forma flexible las directrices de la investigación. Se estudia a los actores participantes dentro de su contexto como un todo, para con ello entender a la persona desde su marco de referencia. Considerando que todas las perspectivas que se viertan en la investigación son valiosas.

En la investigación cualitativa todos los aspectos deben tomarse en cuenta, en consecuencia, debe contarse con la definición de principios éticos sobre el valor humano y la escucha de todos, en especial de aquellos que por diversas razones han tenido una escasa posibilidad de expresarse, debe reconocerse la oportunidad de dar voz a los que son raramente escuchados (González 2002).

Dentro de la mirada cualitativa la metodología de esta investigación considera una postura interpretativa la cual de acuerdo con Tonon (2015) puede ser de dos tipos. La primera básica o simple, que narra sucesos sin intentar mostrar intenciones, motivos, significados o circunstancias; y la segunda densa, que busca revelar el conocimiento subyacente, las estructuras de la relación que las personas bajo estudio pueden o no entender y actuar en consecuencia.

Para cumplir con la postura básica como la que revela conocimiento de la investigación cualitativa, el investigador debe atravesar por un proceso de reflexión en donde se entrecruzan la reflexividad,

las creencias propias, los valores y las posiciones personales de quien investiga, es decir sucede una interacción e interconstrucción entre quien observa el fenómeno y quien forma parte de él (Morice, 2003).

En razón de los argumentos expuestos anteriormente se decidió un posicionamiento cualitativo interpretativo de tipo básico narrativo una vez que efectivamente se investiga un campo de la realidad social relacionado con jóvenes de pueblos indígenas, para alcanzar los objetivos de: a) Indagar sobre cómo enfrentan las y los jóvenes de pueblos indígenas su tránsito en instituciones de educación superior de la ciudad de Puebla al realizar estudios de licenciatura, y b) Evidenciar los procesos de adaptación, así como en la concepción de bienestar, derivado de su estancia en el medio urbano, fuera de sus comunidades de origen.

Al respecto Mejía (2011) señala que la recolección de datos desde una mirada cualitativa interpretativa es variada y flexible, pero la selección debe favorecer el que se pueda interpretar, analizar, y comprender el fenómeno en estudio, desde la comprensión de la complejidad, el detalle de cada caso y el contexto en donde se desenvuelve el hecho; a partir de ello se seleccionó la técnica de muestreo de bola de nieve, la cual es útil para definir muestras no probabilísticas y como técnica de recolección de información se estableció la entrevista semiestructurada .

3.1 Tipo y lugar de estudio

La investigación se realizó en dos instituciones de educación superior ubicadas en la ciudad de Puebla, una de carácter privado y la segunda pública. Es de carácter descriptivo e interpretativo, una vez que pretende a partir del conocimiento del fenómeno analizar mediante una interconstrucción entre el investigador y los sujetos investigados los efectos que tiene en el bienestar de jóvenes de pueblos indígenas el acceder y transitar por la vida universitaria con todas las complejidades que están añadidas a este proceso.

3.2 Fase preparatoria

En esta fase se delimitó el problema de investigación a partir de la identificación de los sujetos, circunstancias, contextos e instituciones involucradas en el fenómeno que se estudia, examinando las causas que dieron origen a la situación problemática y las relaciones existentes entre éstas,

(Méndez, 2001). Para lograr la caracterización del problema se efectuó una revisión de literatura que incluyó investigaciones similares como las de Camus, 2008; Casillas, Badillo, y Ortiz 2009; Chávez, 2008; Mayorga, 2008; Ruiz, 2008. Además de lo anterior se construyó un marco teórico y contextual que le dio sustento y justificación a la investigación en términos de relevancia, y pertinencia.

3.2.1 Población, muestra, criterios de selección

La población joven perteneciente a pueblos indígenas en el estado de Puebla representa el 55% del total, sin embargo, como se refirió en el marco contextual en promedio sólo el 1% de la totalidad de estos colectivos puede acceder a la educación superior, (CDI, 2010; Chávez, 2008) en este sentido debe señalarse que se solicitó información a la BUAP, respecto del número de estudiantes de Pueblos indígenas aceptados en su matrícula y la información que entregó no proporcionó los datos que permitieran tener acceso a ellos por considerarlo información confidencial, haciendo referencia a la Ley Federal de protección de datos personales en posesión de los particulares, por lo que el acceso a los informantes se dio a partir muestreo propositivo, no probabilístico, usando la técnica de bola de nieve, también conocida como muestreo nominado, que consiste en solicitar a un informante que sugiera o recomiende a otros posibles participantes en la investigación, considerando que esta técnica se recomienda en casos en donde resulta difícil encontrar a los informantes, ya que permite identificar a los sujetos a considerar en la investigación, a través de la referencia de otras personas que reconocen que pueden aportar al estudio o bien para fenómenos que se estudian en ciertas condiciones o fases según lo establece (Mendieta, 2015; Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

De esta manera la dirección de atención a Jóvenes de Pueblos indígenas de la Universidad Iberoamericana facilitó el primer contacto con los entrevistados y posteriormente la directora de la red de atención a jóvenes indígenas denominada Makepalis proporcionó datos de jóvenes estudiantes de la BUAP, que pudieran estar interesados en participar en esta investigación.

Posteriormente se procedió a la determinación de los criterios para la selección de los informantes quedando como sigue:

- Ser jóvenes procedentes de Pueblos indígenas del estado de Puebla.
- Estar cursando una licenciatura en alguna institución de educación superior, pública o privada en la ciudad de Puebla.
- Que los participantes se auto adscribieran como miembros de algún Pueblo originario del estado de Puebla.

Los criterios utilizados se establecieron así debido a lo que establece Báez (2009) que señala que en investigaciones de carácter cualitativo se pueden seleccionar a los informantes por las características que poseen y que los hacen diferentes del resto de la población, y porque ellos poseen la información que el investigador requiere para explicar el fenómeno que se estudia.

3.3 Categorías y subcategorías teóricas

Para identificar las categorías y subcategorías se partió de una revisión teórica identificando elementos abordados en estudios de calidad de vida, se consideró a Renshaw y Wray (2004) quienes establecen que no existen los indicadores correctos para medir el bienestar de pueblos indígenas por lo que se sugiere se combinen algunos elementos objetivos, con algunos elementos subjetivos del constructo. También se identificaron las categorías de análisis relativas al tema propuestas por autores como Barreat, 2011; Garduño, Salinas, y Rojas 2005; García, 2011; Sen, 2000; Veenhoven, 2000.

De tal forma se identificaron categorías y subcategorías que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Categorías y subcategorías para la construcción de guía de entrevista

Categorías	Subcategorías
1. Salud	Percepción del estado de salud personal. Percepción de la condición física. Número de veces que va al doctor. Acceso a servicio médico. Acceso a medicinas. Tipo de servicio médico que utiliza.
2. Economía	El dinero cubre necesidades básicas de alimentación y sustento. Facilidad para conseguir casa habitación. Facilidad para conseguir trabajo adecuado. El dinero cubre los requerimientos escolares (libros, materiales). El dinero cubre las necesidades de transportación. El dinero cubre las necesidades de salud (atención médica, medicamentos y estudios médicos). Percepción de su condición económica. Acceso a recursos económicos adicionales.
3. Educación	Acceso a becas por su condición indígena. Discriminación escolar por su condición indígena. Acceso a mecanismos de reproducción de su identidad y su cultura. Acceso a tutoría especializada en razón de su condición indígena.
4. Seguridad	Percepción de su seguridad en el lugar donde estudia Percepción sobre los servicios públicos que recibe, transporte, seguridad.
5. Relaciones interpersonales	Sentimientos relacionados con la soledad durante sus estudios. Calidad de las relaciones amistosas mientras estudia. Percepción de la calidad de sus relaciones no amistosas en la ciudad mientras estudia.
6. Vida comunitaria	Percepción de su felicidad en la comunidad a la que llega cuando ingresa a la universidad. Percepción de su bienestar en el lugar donde estudia. Imposición de normas o estándares culturales.

Fuente: Elaboración propia.

La identificación de las categorías sirvió como referente para desarrollar los instrumentos de recogida de datos.

3.4 Instrumento y recogida de información

Una vez hecha la revisión teórica se desarrolló un guion de entrevista semiestructurado flexible que diera la facilidad a los participantes para hablar libremente de sus experiencias en el fenómeno que se investiga, éste fue sujeto a revisión por parte de expertos, en él se redactaron preguntas detonadoras que dieran paso a que el informante ampliará lo que considerara oportuno decir durante sus intervenciones, también se agregaron otras interrogantes específicas relacionadas con las preguntas y los objetivos de la investigación, se incluyeron preguntas cruzadas que permitieran corroborar los datos que el informante proporcionó durante la entrevista en diferentes momentos de su realización.

Las preguntas se focalizaron sobre los siguientes aspectos: los relacionados con la fase previa al acceso a la educación superior, a su condición identitaria y vida comunitaria, a su vida en la universidad, a su bienestar antes de ingresar a la educación superior y una vez que ingresaron, además de inquirir en sus relaciones interpersonales.

A continuación, se realizaron dos entrevistas piloto lo que permitió observar que en la elaboración de la guía no se habían considerado algunos temas que expresaron los participantes y que podrían resultar relevantes para la investigación, como la forma en que las experiencias vividas durante su vida universitaria les habían hecho sentir, además se advirtió el elemento de la automotivación como una estrategia que usan para paliar los efectos de su estancia en la ciudad y la universidad. También apartir de las observaciones recibidas por parte de expertos se modifico la forma de plantear y presentar las preguntas, recomendó también el generar empatía con los entrevistados para propiciar una comunicación fluida.

Una vez hecho lo anterior se inició con la localización de los informantes por lo que se tuvieron acercamientos con diferentes instituciones en el caso de la BUAP, se solicitó la información vía el órgano de información respecto de cuantos estudiantes contaban con las características requeridas

para esta investigación, información que fue entregada; sin embargo, la universidad no proporcionó, datos personales, ni forma de identificarlos.

Posteriormente se realizaron una serie de entrevistas con el director del centro de formación y acompañamiento para el desarrollo integral de la Universidad Iberoamericana, que es el área encargada de acompañar a los estudiantes de pueblos indígenas que se hacen acreedores a la beca Pedro Arrupe, una vez que sortean todos los trámites y entrevistas que les son requeridos. De esta manera la universidad facilitó el contacto con tres estudiantes a los que posteriormente se entrevistó.

En el caso de los estudiantes de la BUAP el acercamiento y posteriores entrevistas se logró a partir del contacto que se estableció con la red de jóvenes indígenas del estado de Puebla que es una asociación civil que da acompañamiento a estudiantes que llegan a la ciudad de Puebla a realizar sus estudios universitarios, con la finalidad de que platicaran con ellos y les hicieran saber de primera mano la intención de desarrollar esta investigación. En este sentido los fundadores de la red y el director del centro de formación y acompañamiento para el desarrollo integral de la Universidad Iberoamericana, desarrollaron el papel de informantes clave, que en investigación cualitativa son aquellos que además de tener conocimiento del fenómeno que se investiga, están situados en el campo por lo que facilitan el acceso y selección de informantes (Galeano, 2004; Monistrol, 2007).

A continuación, se realizó un primer acercamiento con el propósito de hacerles saber el interés por entrevistarlos, y explicarles de manera personal en qué consistía la investigación y las condiciones en que se desarrollarían las conversaciones, además de conocer si existía la disposición de su parte, en este encuentro se les leyó un documento denominado consentimiento informado, en donde ellos conocieron los pormenores de la investigación que se realiza y dan su consentimiento.

Posteriormente se procedió a entrevistar a nueve estudiantes de Pueblos indígenas; seis de la BUAP y tres de la Universidad Iberoamericana (UIA), además de dos informantes clave. El tamaño de muestra en estudios cualitativos puede ser pequeña, como en la presente investigación, lo cual es determinado por la posibilidad de que el número de sujetos ofrece información profunda y

detallada sobre el tema investigado. El interés no es una medición, sino la comprensión profunda de los efectos del tránsito universitario en el bienestar de los y las estudiantes de pueblos indígenas. En la Tabla 5 se muestra la fecha de realización de la entrevista, lugar en que se llevó a cabo y la duración de cada una.

Tabla 5. Matriz de identificación de realización de entrevistas

Entrevistado/a	Fecha	Lugar	Duración
Jacinto	3 de marzo 2015	Biblioteca central BUAP	137 minutos
Yolanda	22 de agosto 2015	Cafetería de la facultad de Derecho BUAP	66 minutos
Lamberto	7 de noviembre 2014	Cubículos UIA	80 minutos
Lorenzo	15 de junio de 2015	Cafetería elegida por el informante	93 minutos
Yazmin	23 de febrero 2015	Cafetería elegida por el informante	69 minutos
Hilda	4 de noviembre 2014	Cubículos UIA	74 minutos
Elfego	3 de noviembre 2015	Domicilio Particular	119 minutos
Carla	10 de agosto 2016	Facultad de medicina BUAP	89 minutos
Idalia	24 de agosto 2016	Cafetería de la facultad de Derecho BUAP	59 minutos
Arturo	17 de junio 2014	Cafetería elegida por el informante	98 minutos
Paulina	2 de marzo 2014	Cafetería elegida por el informante	76 minutos

Fuente: Elaboración propia

Debe señalarse que los nombres que aparecen en esta matriz han sido cambiados con la finalidad de preservar la identidad de los informantes, como lo señala Pérez (2014) en la investigaciones sociales debe haber respeto por la autonomía de las personas que dieron su consentimiento para participar.

3.5 Procesamiento de la información

3.5.1 Rigor y validez

En todo trabajo de investigación se debe procurar la fiabilidad de los resultados con la finalidad de otorgarle rigor científico al trabajo que se desarrolla, por ello y con la finalidad de garantizar la validez de este estudio se usaron dos técnicas de triangulación, la primera teórica que consiste en

usar varias teorías para explicar desde diferentes perspectivas un fenómeno y la segunda, la triangulación de fuentes de datos que consiste en obtener información de distintas fuentes, para obtener el punto de vista de diferentes actores sobre la situación problemática y con ello identificar aspectos similares y disimiles en la información recolectada. En el caso de esta investigación se hizo uso de diferentes teorías para alcanzar una mayor comprensión del fenómeno en consideración y por otra parte se aplicaron entrevistas a informantes clave, los cuales por su conocimiento del fenómeno y de algunos de los entrevistados, aportaron información que permitió ratificar algunas categorías teóricas que se encontraron durante la revisión de literatura, y posteriormente también confirmaron algunos aspectos de la información dada por los estudiantes (Okuda y Gómez, 2005).

Con la finalidad de contar con guion de entrevista adecuado este fue sometido a revisión por parte de expertos, que fue un grupo multidisciplinario que aportó experiencias conocimientos y sugerencias en diferentes áreas, de tal manera que el guion planteado originalmente sufrió diversas modificaciones y adecuaciones que lo llevaron a aumentar el número de preguntas a realizar, algunas específicas con la finalidad de obtener información que coadyuvara a responder la pregunta de investigación (Navarro, Pasadas del Amo, y Ruiz, 2013; Aguilar y Barroso, 2015).

Se aplicó a los informantes una entrevista semi estructurada flexible, lo que permitió conocer cómo perciben la realidad que les ha tocado enfrentar con su llegada a la ciudad para cursar sus estudios universitarios y con ello tratar de entender los significados que los diferentes sujetos de investigación le dan a esta experiencia, para tratar de interpretarla hasta alcanzar lo que Alonso (2003) establece como saturación en los códigos de interpretación, que es un criterio de validación en investigaciones cualitativas, que se explica advirtiendo que añadir indiscriminadamente más informantes no aumenta la calidad de la información sino que se corre el riesgo de redundar, y de bloquear la capacidad de conocimiento razonable, de tal manera que a mayor número de informantes el valor añadido al conocimiento se reduce.

Una vez realizadas las entrevistas se transcribió la información, teniendo cuidado en las entonaciones y signos de puntuación para tratar tener un documento fidedigno y que reflejara en lo posible la intención del entrevistado al pronunciar las frases que están contenidas en él, con la

finalidad de tener una comprensión precisa de lo manifestado en las entrevistas, lo que Noreña, Alcaraz, Rojas, y Rebolledo (2012) denominan confirmabilidad que es otro criterio que le da rigor a la investigación cualitativa.

Además, con la finalidad de conocer las características de los informantes se creó una matriz de identificación casos que quedó como se muestra a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6. Matriz de identificación de casos.

Informante	Edad	Género	Carrera	Semestre	Escuela	Municipio/ población	Pueblo indígena	Lengua maternal e indígena
Jacinto	18	M	Enseñanza del inglés	Segundo	Pública	Cuetzalan	Nahuatl	Español/ Nahuatl
Yolanda	21	F	Derecho	Décimo	Pública	Tlantempan	Mixteco	Español Mixteco
Lamberto	22	M	Ing . Civil	Quinto	Privada	San Andrés Yautlalpan	Nahuatl	Nahuatl/ Nahuatl
Lorenzo	20	M	Antropología social	Quinto	Pública	San Miguel Tzinacapan	Nahuatl	Nahuatl/ Nahuatl
Yazmin	20	F	Derecho	Segundo	Privada	San Miguel Tzinacapan	Nahuatl	Español/ Nahuatl
Hilda	27	F	Procesos educativos	Noveno	Privada	Nanacatepec	Totonaco	Totonaco/ Totonaco
Elfego	19	M	Ciencias de la computación	Segundo	Pública	Coyomeapan	Mazateco	Español/ Mazateco
Carla	18	F	Medicina	Primero	Pública	Xochiapulco	Nahuatl	Español/ Nahuatl
Idalia	22	F	Derecho	Séptimo	Pública	Ahuatempan	Popoloca	Español/ Popoloca
Arturo	25	M	Antropología	s/d	Pública	Mestizo	Español	Español/ Español
Paulina	27	F	Antropología	s/d	Pública	Mestizo	Español	Español /Español

Fuente: Elaboración propia.

En esta matriz se identifica el tipo y número de informantes, así como los principales atributos que poseen, entre los que se encuentran edad, género, en dónde y que licenciatura cursan, el semestre en el que están, a que pueblo indígena se adscriben, su lengua materna, y la lengua que

adicionalmente conocen, además se puede observar que entre los estudiantes que fueron entrevistados predominan las mujeres que representan el 54.5% de los entrevistados, las licenciaturas son diferentes, sin embargo son más alumnos de la facultad de derecho quienes colaboraron con esta investigación, el promedio de edad es de 20.7 años, y el pueblo indígena al que mayoritariamente se adscriben es el náhuatl con 5 participantes, aunque colaboraron alumnos que se adscriben a diferentes pueblos como Mazateco, Popoloca, Mixteco, y Totonaco. También se entrevistó a 2 informantes clave que facilitaron el acceso a algunos de los estudiantes y que además desde su perspectiva informaron ¿cómo es que los estudiantes de pueblos indígenas atraviesan su estancia en la universidad?, lo que permitió darles una mejor orientación a las preguntas e indagar en temas que resultaban sensibles a los participantes habida cuenta del conocimiento que ellos tenían sobre el fenómeno que se investigó.

Una vez que se transcribieron las entrevistas, se capturaron en el software de análisis cualitativo Nvivo®, se llevó a cabo un proceso de categorización o codificación a través de la lectura y el análisis, entendiéndose el primero como el que permite catalogar conceptualmente los componentes que son cubiertos por una temática similar, estos pueden referirse a situaciones contextos, comportamientos, y situaciones (Rodríguez y García, 1996). Por otra parte está la codificación que según Rubin y Rubin (1995) es: “El proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso” (p. 4).

3.6 Identificación de categorías, códigos y sub códigos

La codificación de las entrevistas permitió identificar las categorías, códigos y subcódigos, esto se logró mediante el análisis de las entrevistas que se procesaron en el software de análisis cualitativo de datos Nvivo®, en este software se les denomina nodos y sub-nodos respectivamente como se muestran en la Tabla 7 la cual se obtuvo como resultado del procesamiento de la información obtenida en las entrevistas se puede observar que las categorías o códigos que se obtuvieron coinciden en lo general con las referencias teóricas; sin embargo surgieron también otras lo que puede obedecer a lo específico del tema en cuestión y a aspectos que se han dejado de considerar en investigaciones similares como los sentimientos que se generan en esta etapa de su vida, así

como el efecto que tienen las relaciones personales en su calidad de vida una vez que están en la universidad.

Tabla 7. Tabla de identificación de categorías, códigos y sub códigos

Nodo principal (Categoría)	Sub nodo o nodos secundarios (Códigos)	Nodos terciarios (Sub códigos)
Antecedentes familiares	Condición socioeconómica, adicciones, violencia intrafamiliar.	
Identidad	Auto adscripción, lengua, dignificación, aculturación.	
Antecedentes escolares	Barreras idiomáticas Autoeficacia, Relaciones con maestros, Historial académico	
Ambiente urbano	Seguridad Salud, Adaptación a la ciudad, desconocimiento del medio, alimentación, cambio de vivienda, transporte.	Sentimientos de inseguridad, incidentes de inseguridad. Problemas de salud.
Ambiente universitario	Relación con maestros, ambiente institucional, procesos institucionales, desempeño académico, acompañamiento.	
Relaciones personales	Soporte familiar, soporte por amigos, bullying, relaciones amistosas.	
Economía	Carencias económicas, becas Ingresos por trabajo, apoyos por programas sociales, ingresos varios.	
Sentimientos personales	Negativos Positivos	Exclusión discriminación, temor, dolor, tristeza, apego, enojo. Automotivación, inclusión bienestar, autonomía.

Fuente: Elaboración propia

Como parte del procesamiento de la información obtenida en el software Nvivo® se desarrolló una matriz de codificación que se plasmó en la Tabla 8, donde se muestra la frecuencia con la que fueron referidos los diferentes temas en las entrevistas.

Tabla 8. Matriz de codificación

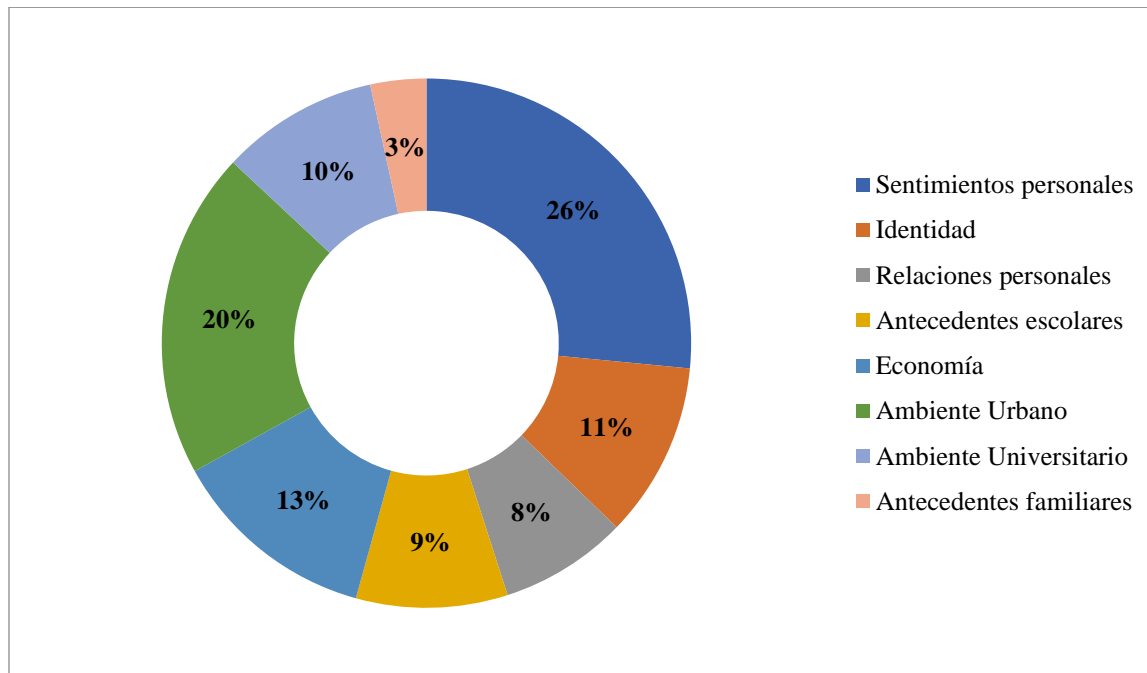
Nodo principal	Nodo secundario	Nodo terciario	Número de entrevistas en las que se mencionó el nodo	Número de referencias en el que se mencionó el nodo
Identidad	Autoascripción		8	35
	Lengua		7	30
	Dignificación		4	7
	Aculturación		5	16
	TOTAL		24	88
Sentimientos personales	Negativos	Exclusión	7	28
		Discriminación	5	23
		Temor	7	17
		Dolor	3	8
		Soledad	9	20
		Tristeza	10	21
		Apego	6	13
		Enojo	4	12
		SUBTOTAL	44	142
	Positivos	Automotivación	9	43
		Aceptación	4	8
		Bienestar	4	13
		Autonomía	4	12
		SUBTOTAL	21	76
	TOTAL		65	104
Economía	Carencia de recursos		10	58
	Beca		9	18
	Ingreso por trabajo		6	18
	Apoyo por programas sociales		3	7
	Ingresos varios		2	3
	TOTAL		30	104

Continúa Tabla 8 Matriz de codificación

Nodo principal	Nodo secundario	Nodo terciario	Número de entrevistas en las que se mencionó el nodo	Número de referencias en el que se mencionó el nodo
Ambiente urbano	Seguridad	Sentimientos de inseguridad	5	7
		Incidencias de inseguridad	7	10
	Salud	Problemas de salud	7	17
	Adaptación a la ciudad		11	41
	Desconocimiento del medio		6	21
	Alimentación		9	28
	Cambio de vivienda		6	22
	Transporte		8	18
	TOTAL		59	164
Ambiente universitario	Relación con los maestros		5	13
	Ambiente institucional		1	3
	Procesos institucionales		8	29
	Desempeño académico		6	16
	Acompañamiento		5	18
	TOTAL		25	79
Antecedentes familiares	Condición socioeconómica		5	16
	Adicciones y violencia familiar		3	12
	TOTAL		8	28
Relaciones personales	Soporte familiar		7	21
	Soporte por amigos		6	26
	Relaciones amistosas		6	17
	TOTAL			64
Antecedentes académicos	Barreras idiomáticas		5	8
	Autoeficacia		8	16
	TOTAL		13	24

Fuente: Elaboración propia.

La Gráfica 1 se obtuvo como resultado de procesar la información que se recopiló en la matriz de codificación como puede observarse el tema más referido fue el relacionado con los sentimientos personales que les produce su paso por la universidad, seguido de las referencias hechas a temas relacionados con ambiente urbano, y economía.



Gráfica 1. Referencias a temas relacionados en la matriz de codificación

Fuente: Elaboración propia

CAPITULO IV RESULTADOS

El análisis se realizó considerando las categorías, nodos y sub nodos que surgieron a partir de las entrevistas, las Figuras y gráficos responden a las relaciones que se consideraron de mayor relevancia para explicar y entender el fenómeno que se estudia.

4.1 Sentimientos personales

En la categoría o nodo principal referido a sentimientos personales se crearon dos sub nodos, uno de sentimientos positivos y otro de sentimientos negativos, esta categoría quedo conformada como se observa en la Figura 3.

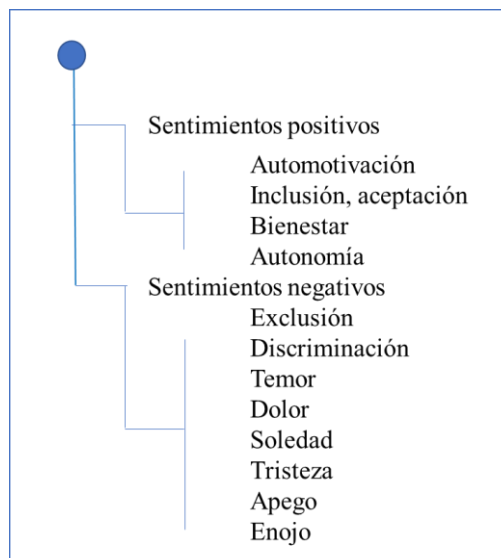


Figura 3. Sentimientos personales

Fuente: Elaboración propia

4.1.1 Sentimientos positivos

Lo que se encontró durante las entrevistas es que en algunos casos los estudiantes abrigaron sentimientos positivos durante el tiempo que han estado en la ES, por ejemplo, al realizar algunas actividades, reafirmar su condición identitaria, vislumbrar ciertas prospectivas, contemplar sus logros, y encontrar personas que les han dado facilidades para transitar de manera menos áspera

por la ES, estas experiencias han favorecido su autonomía personal lo que redundará en su bienestar como se muestra en los siguientes testimonios:

“Porque tengo sueños quiero ser poliglota, quiero mi meta a mediano plazo es ir a Estados Unidos, pero también quiero aprender a hablar francés y alemán, quiero trabajar quizás en Audi, e ir a conocer la torre Eiffel”. (Jacinto, 18 años, entrevista, Puebla, marzo, 2015).

Los estudiantes de Pueblos indígenas encuentran en sus sueños un factor importante de automotivación, el ingresar a la ES en instituciones prestigiadas refuerza este sentimiento, además de que les brinda mayor capital cultural; el hecho de querer viajar refleja su intención de ascender en la escala social, ya que como lo relata este testimonio están ávidos de mejorar sus condiciones de vida a través de diferentes vías entre ellas la educación, como lo refiere Pérez (2002) los jóvenes están en la búsqueda de mejorar sus condiciones vitales, a través de la movilidad que les puede otorgar la escolaridad.

“Pues el que yo sea indígena, el que yo me considere así, me siento más capaz, siento el que logré hacer algo y logré mantener mi perfil sin avergonzarme de ser indígena, esto es algo grande, que no es de avergonzarse, que no es de negar” (Elfego, 19 años, entrevista, Puebla, noviembre, 2015).

“Fue un gran, gran orgullo porque luego como dicen no cualquiera entra, entonces fue así como que ya soy de la BUAP, entonces sí un orgullo, sé que tengo que mantenerme para no desaprovechar la oportunidad” (Carla, 18 años, entrevista, Puebla, agosto, 2016).

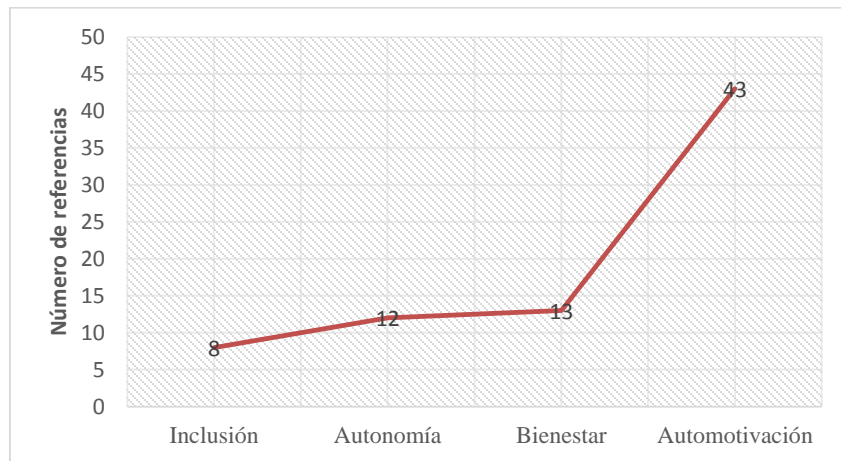
Otro de los factores que reporta algunos efectos en su bienestar se da a través de la percepción de sentimientos positivos esto sucede mediante la reafirmación de su condición étnica, ya que como es sabido por esa condición sufren discriminación durante su vida escolar, de manera que, cuando finalmente logran ingresar a la ES, sienten que han alcanzado quizás el mayor de sus éxitos en la

vida, lo que les hace sentirse bien con ellos mismos pues perciben que son tan capaces como cualquiera de sus pares (Chávez, 2008).

“Porque he aprendido a interactuar con personas muy, muy diferentes a mí, a ser más tolerante con las personas que son groseras o malas personas, eso me ha ayudado en lo profesional a conocer otras personas, me ha ayudado a no tener miedo, el hecho de venir y enfrentarme a cosas tan simples a lo mejor, como la comida, ya no me da miedo, el viajar a otras ciudades ya no me da miedo”. (Yolanda, 21 años, entrevista, Puebla, agosto, 2015).

Uno de los factores que les hacen sentirse bien son los aprendizajes interculturales que desarrollan en su paso por la ciudad y la universidad, lo que en algunos casos les permite superar el trauma discriminatorio que han padecido, para dar paso al conocimiento y la interacción con el otro, pero fundamentalmente a perder el miedo, que como lo señalan Caudillo y Gloria (2012) a través de enfrentar la realidad a la que se insertan ello en algunos casos les permite desarraigar este tipo de sentimientos.

En la Gráfica 2 se muestra con qué frecuencia fueron referenciados estos temas por los entrevistados:



Gráfica 2. Sentimientos positivos

Fuente: Elaboración propia

4.1.2 Sentimientos negativos

Los sentimientos negativos exteriorizados por los entrevistados son una muestra de cómo el bienestar de los estudiantes de pueblos indígenas se ve deteriorado por las diferentes circunstancias que enfrentan con su llegada a la ciudad y a las instituciones de ES, los siguientes testimonios así lo ejemplifican:

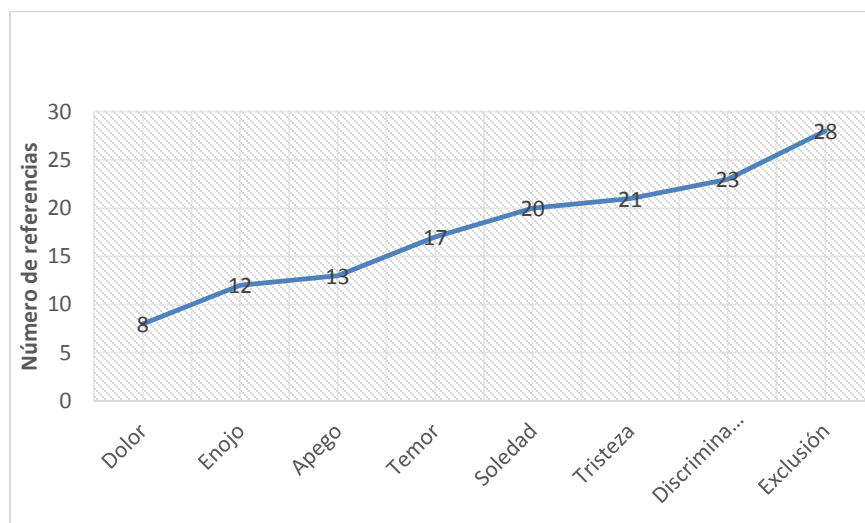
“Si, lo he platicado con mi acompañante de beca, porque la universidad nos asigna un acompañante, como tu tutor y para cualquier cosa, si te sientes triste, si quieres llorar, si estas frustrado, vas a ver a tu acompañante de beca” (Yazmin, 20 años).

“Aunque después de un tiempo tanta soledad me empezó a agobiar, decía no hay clases, no hay nada que hacer solo en mi cuarto, de 4 por 4, entonces me agobia mucho” (Lorenzo 20 años).

“Y pues estar viajando me sentía así no muy cómodo porque como que sentía miedo porque no había visto es decir la sociedad como se comportaba como era, porque había estado encerrado en mi pueblo y lo conocía al 100%, y para esa vez me costaba mucho” (Elfego, 19 años).

En la teoría sobre las capacidades que desarrolla Amartya Sen, plantea la necesidad de que los seres humanos vivan la vida que desean vivir y que les permita tener el bienestar que desean, en este sentido Walker (2006) propone que los jóvenes indígenas que acceden a la ES debieran tener como una de sus capacidades la integridad emocional, que les permita no estar sujetos a la ansiedad o el miedo ya que afecta negativamente su desempeño escolar, en los testimonios antes mencionados se percibe con claridad que durante el tiempo que cursan sus estudios universitarios experimentan agobio, tristeza, soledad, y miedo, lo que sin duda va en detrimento de su bienestar, además de que dificulta los procesos de socialización inherentes a su llegada a la universidad y puede comprometer la conclusión de sus estudios (Ramos, 2013).

La Gráfica 3, muestra que la exclusión, discriminación, tristeza y soledad son los sentimientos que manifiestan mayormente los jóvenes de pueblos indígenas, este cúmulo de sentimientos se presentan ante las circunstancias que enfrentan, en algunos casos aminoran en la medida en que logran permanecer en la ES, en otros permanecen y son causales para que ellos decidan regresar a sus comunidades, una vez que concluyan la universidad.



Gráfica 3. Sentimientos negativos

Fuente: Elaboración propia

El bienestar de los jóvenes de Pueblos indígenas que llegan a cursar sus estudios a la ciudad de Puebla está sujeto a una dualidad permanente, ya que, por una parte enfrentan conductas, que les discriminan y excluyen, esto les provoca sentimientos negativos; y por otra parte en menor medida experimentan bienestar, en algunos casos la experiencia de la ES les permite desarrollar algún grado de autonomía, lo que les produce sentimientos positivos, los logros obtenidos y el saberse capaces de avanzar en un medio mayormente hostil hace que ellos se auto motiven y este estímulo sea uno de los principales mecanismos o estrategias para no considerar la deserción como una opción. Sin embargo, como lo evidencia la gráfica 3, la referencia a sentimientos negativos es casi el doble de la que se hizo a sentimientos positivos.

4. 2 Ambiente urbano

En la categoría o nodo principal denominado ambiente urbano se agruparon los conceptos que los entrevistados relacionaron con su estancia y adaptación a la ciudad con todos los problemas inherentes a la situación que deben enfrentar, durante las entrevistas se les preguntó lo relacionado a estos temas y se conformó como se observa en la Figura 4.

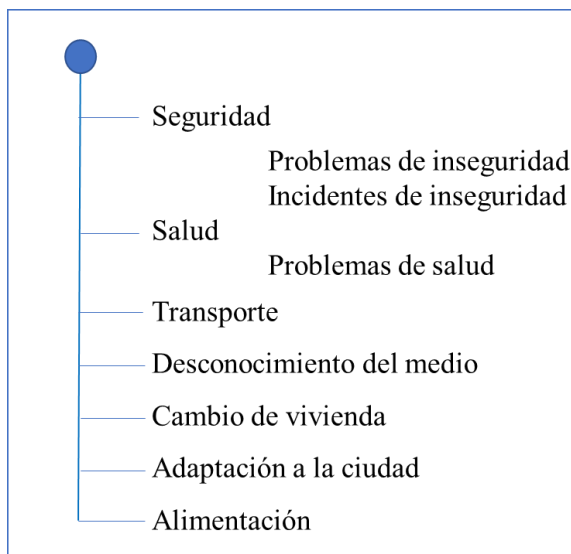
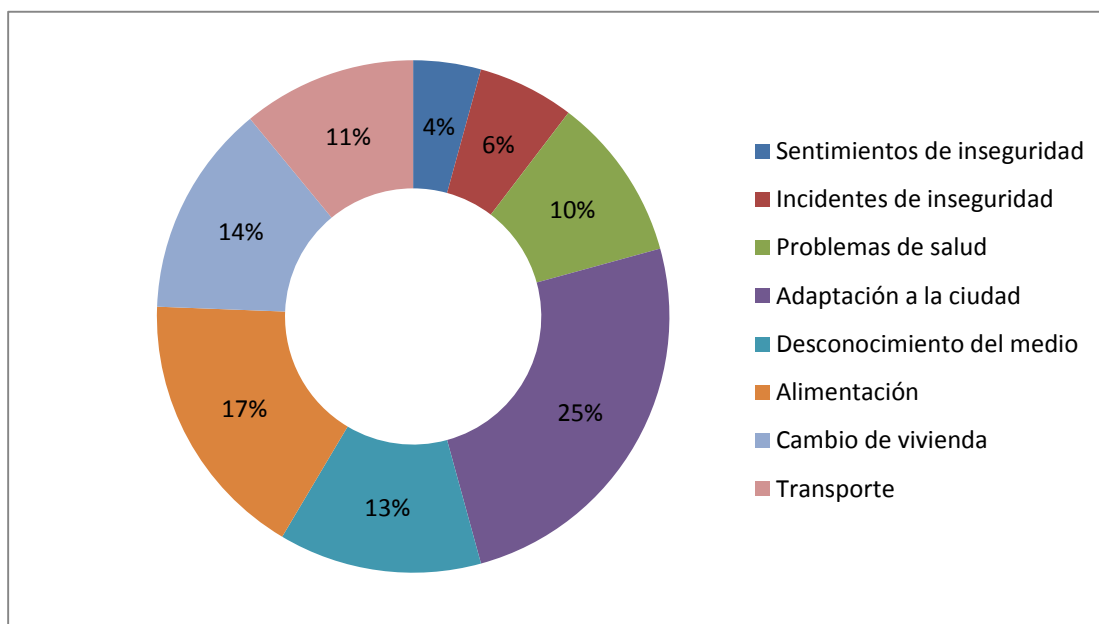


Figura 4. Ambiente urbano

Fuente: Elaboración propia.

Las dificultades experimentadas por los jóvenes indígenas complican su adaptación al medio, de acuerdo con Fragoso-Luzuriaga (2015) esto les obliga a desarrollar capacidades que les permitan solucionar los problemas relacionados con su llegada a la ciudad esto con la finalidad de mejorar su bienestar en ese nuevo espacio social. Y, que les habilite para aprovechar las ventajas que ofrecen las grandes ciudades, el lograrlo de manera paulatina les proporciona satisfacción y confianza y contribuye a superar el aislamiento y la exclusión.

En la Gráfica 4, muestra la frecuencia en que fueron referidos las subcategorías relacionadas a este tema como puede observarse el tema mas referido fue el de la adaptación a la ciudad y el que menos se mencionó fue el de sentimientos de inseguridad.



Gráfica 4. Ambiente urbano referencias por subcategoría

Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Seguridad

En este nodo se desprenden dos sub nodos, uno en donde los jóvenes expresaron los incidentes de inseguridad que han vivido desde su llegada a la ciudad y otro en donde se relata cómo les ha hecho sentir estas experiencias que para ellos eran totalmente desconocidas como puede observarse en los siguientes testimonios:

“Pero ahora andar acá y viajar diario y que veo un sinfín de personas me siento inseguro, porque son personas que no conozco, y las calles son raras o inseguras”
(Elfego, 19 años).

“Me dio miedo, quería hacer algo, no podía, me sentía como culpable y me puse en el lugar de la chica, y ella me dijo no es justo que uno trabaja para comprarse sus cosas”
(Jacinto, 18 años).

“Y me asaltaron 4 jóvenes súper drogados, con un lenguaje súper agresivo y violento que me iban a hacer mil cosas entonces fue una experiencia de tensión” (Yolanda, 21 años).

“Entonces me dio un codazo en la cabeza y me puso la pistola y ya mejor me calme y ya no me moví y a mi novia le dieron como dos golpes el chavo que se metió a su lado disque no gritara y quien sabe que más y muchas groserías y cuando vi que le pego a mi novia me enoje y le empecé a decir de groserías al asaltante que no le pegara entonces la abraza y le dije que ya se tranquilizara que todo iba a estar bien y pues ya nos quitaron el dinero” (Lamberto, 22 años).

“La ciudad es muy pesada, allá puedo caminar hasta las 12 de la noche, sin nada, y aquí no puedo” (Carla, 18 años).

Los testimonios evidencian que los jóvenes de pueblos indígenas que realizan sus estudios en la ciudad de Puebla se ven sometidos a presiones adicionales a las que de por sí les impone la universidad, y el desconocimiento del medio urbano, una vez que los incidentes de inseguridad les resta en términos de su bienestar ya que experimentan, temor, preocupación, frustración e impotencia ante la inseguridad que han vivido el tiempo que han estudiado en Puebla, en las entrevistas se mostraron estresados cuando se abordó el tema, a partir de estos eventos prefieren no salir de sus domicilios, y algunos manifiestan su deseo de terminar pronto para regresar a sus comunidades, otros no se explican por qué las personas de la ciudad actúan de manera tan inhumana y añoran la seguridad de sus comunidades, en donde podían transitar a cualquier hora del día y se sentían seguros, como lo refiere Mendoza (2010) los indígenas que migran enfrentan diversos problemas entre otros: “ las distancias, las relaciones sociales, la pobreza y las amenazas por nuevas formas de violencia y delincuencia” (p. 21).

4.2.2 Salud

El tema de la salud se abordó durante las entrevistas una vez que, como parte de su proceso de adaptación al medio urbano, el estrés al que se ven sometidos supondría afectaciones a su salud lo que se evidencia en los siguientes testimonios:

“Pues si me enfermaba mucho, que infección en el estómago, que infección en la garganta, pero como siempre hemos tenido el servicio médico, todo el tiempo iba allí, pero si me afecto un poquito el cambio de la comida”. (Hilda, 27 años).

“Empecé a sufrir migraña, yo creo que por el estrés” (Idalia, 22 años).

“Baje de peso, me enferme, y mi chica me dijo no puedes seguir viviendo así” (Lorenzo 20 años).

“No era algo a lo que yo estuviera acostumbrada, yo decía que tal si me enfermo, como me enferme tantas veces, como que tenía miedo” (Yolanda, 21 años).

Lo que puede decirse de esta sub categoría es que si bien si es mencionada durante las entrevistas a diferencia del tema de seguridad en el que se notaba el estrés en los entrevistados, en el caso de la salud no fue así, hablaban de sus problemas de salud con naturalidad pues al parecer los observan como eventos normales. Sin embargo como lo evidencian Urzúa, Vega, Jara, Trujillo, y Muñoz (2015) los problemas de salud están estrechamente relacionados con los procesos migratorios ya que generalmente éstos no suceden en las mejores condiciones, al respecto Sen (2000), propone que las personas deben tener para vivir una vida plena, capacidades básicas, entre las que se encuentra la posibilidad vivir una vida saludable, lo que no sucede con algunos jóvenes de pueblos indígenas que migran a las ciudades, por otra parte estas condiciones de enfermedad sin duda pueden incidir en sus posibilidades de permanecer en la escuela Pascarella y Terenzini (2005) situación que como señala Layard (2005) representa un afecto negativo en su bienestar.

4.2.3 Transporte

El tema del transporte representa para los jóvenes de pueblos indígenas un problema muy serio ya que la cantidad de vehículos, el tamaño de la ciudad, el desconocimiento de las rutas de transporte y sus horarios, los sentidos de las calles, los tiempos de traslado, la imprudencia, descortesía y falta de cultura vial de los conductores de transporte público y privado les genera tensión, estrés, frustración, confusión, y enojo, esta conmoción que produce el desconocimiento del medio urbano sin duda tiene efectos adversos en su bienestar, esto les hace más difícil la adaptación al medio y en algunos casos no terminan de comprenderlo, ni adaptarse como se demuestra con los siguientes testimonios:

“Fue un circo, una maroma y un teatro juntos, pues estas bien acostumbrado a tomar tu combi en Tzinacapan que se va cada 20 minutos y que ya te sabes los horarios y todo, pero llegar acá y ver tanto movimiento me confundió muchísimo, me bajaba donde no era, tomaba el camión que no era, me perdía, me perdí muchísimas veces, muchísimas, y por más que me explicaban y me decían, pero ya te expliqué, ya te dije que así, pero no, pero no, y yo creo que debo vivirlo 10 veces” (Lorenzo 20 años).

“Cuando me he subido al transporte por alguna causa un par de veces casi chocamos, porque precisamente no tienen buen sentido para manejar” (Carla, 18 años).

“Sabes que estas llegando tarde, por no saber cómo llegar, no porque no quieras, porque nos veníamos a las 5 de la mañana de Tepeaca y entramos a la 7 y pues si era feo, por lo menos no lo viví sola porque iba con mi prima” (Yolanda, 21 años).

Los problemas de movilidad que suceden en las grandes urbes son relativamente cotidianos para quienes habitan en ellas debido a los problemas de infraestructura y transporte que son inherentes a estas metrópolis Mendoza (2010), sin embargo, para quienes llegan de comunidades indígenas representan verdaderos desafíos que se añaden a los que tiene implícita la migración.

4.2.4 Desconocimiento del medio

En este sub nodo se agruparon las ideas relacionadas con problemas que enfrentaron con su llegada a la ciudad por desconocimiento del medio, de las circunstancias que enfrentaron, y de las personas con las que establecen relaciones como puede observarse en los siguientes testimonios:

“Me dijeron mira en enero ya puedes iniciar, pues ya inicié era como algo complicado porque no conocía Puebla totalmente, o sea llegue a Puebla sin conocerlo” (Lamberto, 22 años).

“Cuando nos tuvimos que inscribir, no había venido a Puebla, y mi papá me dice te acompaño y le digo sale lo mismo, los dos no sabemos me pierdo yo, nos perdemos los dos, y le digo aparte el pasaje está en 200” (Jacinto, 18 años).

“Ha sido muy muy duro porque es estar en una ciudad donde no conoces a mucha gente y no tienes trabajo, porque además era una casa grande, pero en un cuarto estábamos cuatro chicas, en un cuarto con todas nuestras cosas entonces era estar así bien hacinado” (Yolanda, 21 años).

“Tan sólo para ir a comprar materiales de la carrera, entonces ellos ya saben a dónde ir y nosotros tenemos que arreglárnoslas, lo he visto con otros compañeros, que son de Oaxaca y entonces tenemos que buscar, buscar, buscar, buscar todo, y para los que viven aquí ya es mucho más fácil, ya conocen todo” (Carla, 18 años).

Los testimonios revelan la falta de asistencia de las instituciones que al identificar a jóvenes indígenas como grupos vulnerables debieran establecer políticas que facilitaran el conocimiento del medio al que llegan, por otra parte, evidencian las condiciones de precariedad a la que deben someterse por la falta de recursos económicos que faciliten su llegada a la ciudad, en este sentido Montecino, Campos, Pilowski, Huencho, y Zuñiga, (2006) señalan que las políticas públicas debieran tener como objetivos el mejoramiento de factores relacionados con el bienestar subjetivo

de los jóvenes indígenas que migran a las ciudades entre los que se encuentran la autoestima, y el fortalecimiento de las redes que desde la sociedad civil les ayudan en su vida en la ciudad.

Para las personas que viven en la ciudad los problemas que enfrentan los jóvenes de pueblos indígenas por desconocimiento del lugar al que llegan resultan insignificantes, sin embargo, como lo señalan en sus testimonios, el ser originario del lugar en el que estudias representa una ventaja para aquellos que tienen esa facilidad, sobre aquellos que vienen de comunidades del interior del estado, ya que además de lidiar con la salida de sus comunidades, y el shock que esto provoca; al llegar a instituciones de ES que operan mediante procesos institucionales desconocidos, tienen que enfrentar el medio urbano, adaptarse y aprender rápidamente lo que en algunos casos no sucede con la rapidez necesaria por la falta de acompañamiento que es necesaria para facilitar el tránsito por la ES, de los jóvenes de pueblos indígenas.

4.2.5 Cambio de vivienda

Esta circunstancia provocó mayor molestia en aquellos que la refirieron pues va en detrimento de su bienestar, durante las entrevistas este fue un momento que generó mayor emotividad , ya que adaptarse a las personas y a las condiciones de la vivienda a la que llegan es algo que reduce de manera significativa su bienestar subjetivo mientras estudian, una vez que les deshumaniza el hacinamiento en el que viven, les falta privacidad que para ellos es indispensable, la poca calidad de las relaciones personales que logran establecer con los demás estudiantes de diferentes regiones, edades, costumbres y géneros por las diferencias en cuanto usos, costumbres y prácticas domésticas que tienen cada uno, además de enfrentar problemas de discriminación por su condición étnica, como se evidencia en los siguientes testimonios:

“De las casas en las que llegué a vivir porque viví en muchas casas este pues era difícil la convivencia porque además de los hábitos distintos tenía compañeros que me decían: “ella es la india la que la bajaron del cerro” (Yolanda, 21 años).

“Me sentía incómodo, o a veces hacíamos algo el fin de semana y nos decía no hagan ruido nada más hasta las 11 o 12 entonces como que, como yo siempre he visto por

mis cosas yo he arreglado mis cosas me sentía como muy oprimido, como que no me sentía libre de hacer lo mío entonces como que, pues ya mejor decidí salirme de allí” (Lamberto, 22 años).

“Para mí ha sido un reto el hospedaje porque desde que llegue a Puebla ya tenía donde, hace un año yo me mude 5 veces, porque no me gustaba algo, el ambiente, por ejemplo, a pesar de que eran mis amigos nos peleábamos mucho” (Yazmin, 20 años).

Los testimonios referidos en líneas anteriores evidencian conflictos de diversa índole que se suscitan a partir de la necesidad de conseguir una vivienda en la ciudad mientras cursan sus estudios, los problemas de convivencia que se suscitan debido a sus diferentes hábitos domésticos es una muestra del ejercicio de la etnicidad propia de cada sujeto, que a su vez trata de diferenciarse del otro, lo que en algún momento provoca conflicto e inestabilidad emocional, por otra parte Amartya Sen (2000) propone como una de las capacidades básicas el ejercicio de las libertades para alcanzar funcionamientos que las personas valoren, es decir, se debe procurar que todos tengan la libertad de tener una vida valiosa, que incluya llevar una vida rica, fructífera, larga y saludable, y tener un nivel de vida digno, ya que con ello se expanden las libertades reales de las personas. En este sentido Layard (2005), Rojas (2009) sugieren que entre los factores que tienen efectos sobre el bienestar subjetivo están el lugar donde se vive, la libertad, y las relaciones amistosas, por lo que en la medida en que los problemas para conseguir vivienda son frecuentemente referidos en las entrevistas esto es evidencia de que su bienestar no es el mejor, dadas las condiciones en las que llegan a habitar en la ciudad, lo que les produce afectos negativos como incomodidad, frustración, opresión, y pérdida de libertad, esta situación les obliga a cambiar de vivienda de manera recurrente.

4.2.6 Adaptación a la ciudad

En la categoría ambiente urbano esta subcategoría es la que más referencias tuvo con un total de 43, y fue mencionada por todos los entrevistados incluyendo los informantes clave, en ella, se agruparon conceptos relacionados con los procesos de adaptación a la ciudad que tuvieron que superar para continuar con sus estudios como se muestra en los siguientes testimonios:

“Entonces llegar a la ciudad fue de ya no tienes dinero, materiales, apenas tienes dinero para comer, para pagar la renta, el entorno a mí no me gustaba, salir a la calle era de la escuela a mi casa a la universidad, pero no me agradaba me estresaba, me chocaba estar en la ciudad me dolía la cabeza, me cansaba mucho sentía los pies en la tarde molidos, sufrí muchísimo” (Lorenzo 20 años).

“Es un cambio totalmente desde escuela, con quien vives, por ejemplo yo llegue a vivir con mis tíos, yo creo que las costumbres y tradiciones a veces cambian mucho, allá en las comunidades estamos más acostumbrados a estar en familia, comer en familia y a hacer las labores en familia, igual la comunidad es muy solidaria y en cualquier cosa te ayuda, y aquí es totalmente diferente allá podías ir a la escuela caminando acá no, aquí hay que gastar para todo, para comer, para viajar, para transportarte, para la escuela” (Idalia, 22 años).

“Algo que me cambio considerablemente fue verme vivir en la ciudad ya como una forma total de vida, buscar un trabajo, establecerte aquí, yo por mucho tiempo pensé que yo no quería vivir acá, mucho tiempo dije voy a regresar a mi pueblo, pero después de pensar y decir bueno y si regreso allá de que voy a trabajar”. (Yolanda, 21 años).

Los testimonios muestran rechazo al cambio de residencia, desagrado por el entorno, lo que produce enfermedad, estrés, sufrimiento, y representan en algunos casos ruptura con sus prácticas étnicas, lo anterior como resultado de lo que Sámano (2005) advierte como consecuencia de las relaciones interétnicas en donde suceden procesos de oposición y contraste de valores, cultura, y formas de vida y que resultan excluyentes respecto a quienes pertenecen a otro grupo, y en donde

el grupo étnico dominante impone al grupo minoritario a través de relaciones de poder formas de vida que desembocan en procesos de aculturación.

Además, en estos encuentros interétnicos los jóvenes señalan no sólo los costos de orden económico, sino además los físicos, morales, culturales, y emocionales que tienen que pagar con la finalidad de estudiar una licenciatura, valoran también las diferencias interculturales a partir de las comparaciones que realizan respecto de lo que eran libres de hacer una vez que estaban en sus pueblos y entre su gente, y lo que ya no es posible hacer en la ciudad.

4.2.7 Alimentación

En la categoría ambiente urbano la subcategoría alimentación tuvo 28 referencias este aspecto es uno de los que más añoranza provocó en los entrevistados ya que todos los estudiantes señalaron su pesadumbre por la comida que debían ingerir en la ciudad y que en algunos casos les hizo sentir que lo que comían les resultaba ajeno o invasivo, lo que fue sin duda en detrimento de su bienestar, sin embargo como se aprecia en los testimonios debieron por su deseo de estudiar, adaptarse y encontrar el gusto por la comida como se evidencia en los siguientes testimonios:

“Si he cambiado, siento que lo que he cambiado ha sido para mejorar, este porque si hubo un tiempo en que me resistí a cambiar, o sea yo no quería cambiar porque no quería abandonar mis hábitos y mis costumbres, yo decía no quiero comer pizza, o hot dog, porque eso no es algo que yo comía de niña, entonces para mí era algo como invadir mi cuerpo, invadir lo que yo era, digo ahora, si me como una pizza grande yo sola, pero no siempre, pero ese tipo de hábitos me costó mucho aceptarlos, yo misma me negaba a eso, porque sentía que no era algo mío” (Yolanda, 21 años).

“Como me costó eso de la tortilla y tuve que buscar a la señora de las tortillas hasta encontrar la que te gusta, y así, entonces si procuro comprar estas tortillas de mano, aunque es más caro, pero la ventaja es que aquí como menos tortillas, allá me comía 6 tortillas, acá me como 2, porque como más comida, allá comes más tortillas porque hay menos comida ese un cambio en mi alimentación” (Lorenzo 20 años).

“Pues si me enfermaba mucho, que infección en el estómago, que infección en la garganta, pero como siempre hemos tenido el servicio médico, todo el tiempo iba allí, pero si me afecto un poquito el cambio de la comida” (Hilda, 27 años).

Los testimonios refieren los cambios en sus hábitos alimentarios como producto de su llegada a la ciudad, situación que en primera instancia rechazan ya que como lo reseña Bordieu (1998) detrás de la reacción de los jóvenes con respecto a no comer determinados alimentos, se encuentra una serie de códigos y significaciones asociadas a la organización de los pueblos y sus culturas. De tal manera que aprueban o rechazan un alimento a partir de lo que en sus comunidades se considera bueno o malo para comer, sin embargo en la selección o repulsión de un alimento también están implícitas las posibilidades económicas de quien lo consume o rechaza, lo que de manera natural desemboca en la reflexión que se hace necesaria respecto del control de los medios de producción y los recursos por parte de un grupo étnico dominante que determina lo que se come al interior del mismo (Harris, 1985).

4.3 Economía

En la categoría de economía se agruparon las referencias que los entrevistados hicieron respecto de temas que tenían que ver con las formas en que ellos se procuran recursos para realizar sus estudios, y también se refirieron las carencias económicas que padecen para desarrollarlos, y cómo estas circunstancias favorecieron o empeoraron su bienestar mientras cursan la ES. De esta forma la categoría quedó conformada como se muestra en la Figura 5.

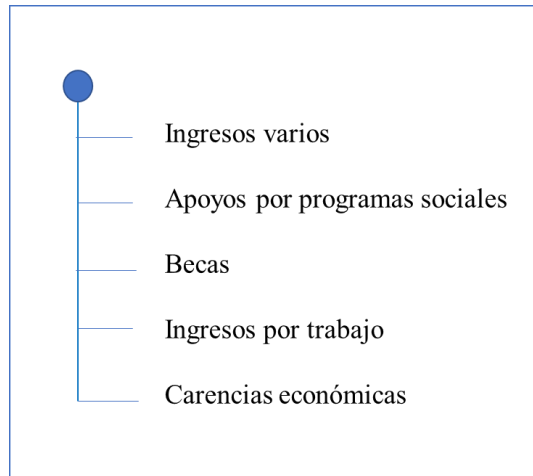
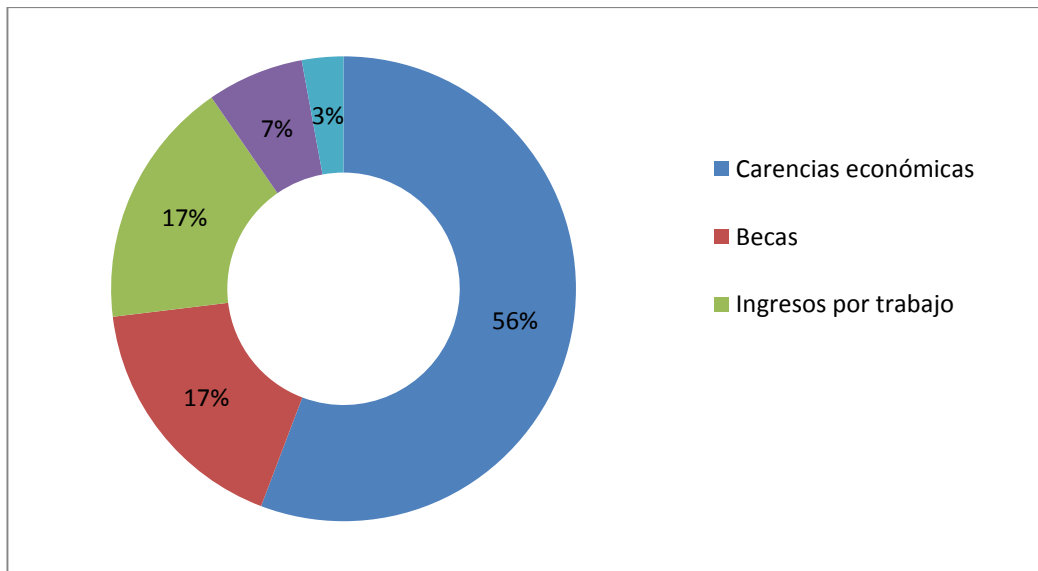


Figura 5. Categoría economía

Fuente: Elaboración propia

La Gráfica 5 muestra la frecuencia en que fueron referidas las subcategorías relacionadas a este tema, como puede observarse el más referido fue el de la carencias económicas y el que menos se mencionó fue el de ingresos varios.



Gráfica 5. Economía referencias por sub categoría

Fuente: Elaboración propia

4.3.1 Ingresos varios y apoyos por programas sociales

Estas subcategorías se describen en este apartado a partir de que, si bien se hizo referencia a ellas durante las entrevistas, la frecuencia en las menciones fue menor en comparación con otras de esta misma categoría. Estas reseñan los diferentes tipos de ingresos que perciben durante su tránsito por la ES y como contribuyen a que su bienestar sea mejor o peor, según se advierte los ingresos son escasos y los apoyos resultan insuficientes para coadyuvar en el logro de los objetivos que tienen proyectados, durante las entrevistas algunos refieren haber recurrido a diferentes instancias gubernamentales a solicitar apoyos como la CDI, sin éxito, y otros tienen que realizar esfuerzos extras para ganarse de manera esporádica esos apoyos. Como puede observarse en los siguientes testimonios:

“En esos tiempos mí mamá ya se había inscrito a Prospera y le habían dado un comprobante, de que ya estaba inscrita y de que ya era beneficiaria, todavía era oportunidades, fue como en abril hace un año y con ese comprobante yo demostré que soy beneficiario y pues no pague el examen de admisión” (Jacinto, 18 años).

“Mi mamá tiene Prospera, pero no me lo valieron este año, entonces no tengo beca y nos dijeron que mi beca puede ser hasta el otro año” (Carla, 18 año).

“Así que lo que tengo no lo he comprado, no he tenido la necesidad de gastar, me lo ha dado el gobierno, por ejemplo, esta última computadora fue así: me gusta mucho escribir, escribí un texto para un concurso sobre mi comunidad y que se llamaba lengua que vive y era rescatar una historia de tu comunidad, así que lo escribí en náhuatl, luego lo traduje al español lo metí, se ganó el primer lugar” (Lorenzo 20 años).

4.3.2 Ingresos por trabajo

Esta sub categoría evidencia que la mayoría de los entrevistados tuvo que trabajar en algún momento de su tránsito por la ES, una vez que los recursos económicos con los que cuenta para vivir mientras estudia son claramente insuficientes, además permite observar que el rendimiento

académico de estos estudiantes por trabajar no disminuyó, por el contrario el aprovechamiento es bueno y en algunos casos de excelencia, sin embargo esto exige de ellos un esfuerzo mayor en comparación con sus pares, ya que como lo señalan en las entrevistas ellos perciben que la vida para los estudiantes citadinos es muy sencilla en comparación con la que ellos deben vivir, como se observa en los siguientes extractos:

“Mi mamá nos dijo si se quieren ir a Puebla trabajen, busquen algo, entonces mis papás tenían la idea que trabajar te impide estudiar bien, pero yo siempre tuve la idea contraria entonces yo si busqué otro trabajo y mucho tiempo fui auxiliar de investigador y ellos me apoyaban con lo de los pasajes así que yo transcribía sus trabajos” (Yolanda, 21 años).

“Bueno este año di un taller en la UPAEP ese taller fue dirigido para catedráticos y personal interesados en aprender náhuatl” (Yazmin, 20 años).

“De hecho empecé a trabajar con la idea de tener mi propio ingreso para poder pagar mis estudios, pero pues no lo pude lograr” (Hilda, 27 años).

“Además estoy trabajando en una pastelería” (Lamberto, 22 años).

Uno de los principales obstáculos para que los jóvenes indígenas en la educación superior puedan concluir la satisfactoriamente es la falta de recursos económicos que se hace visible en el momento de pagar los gastos que son inherentes a su traslado a la ciudad y a la universidad, en este sentido Gallart y Henríquez (2006) sugieren que los padres de estos jóvenes impiden u obstaculizan la salida de los hijos a las grandes ciudades a estudiar calculando que perderán un integrante de la familia que por la edad representa fuerza de trabajo, que de no estudiar ayudaría a aliviar los problemas económicos de la familia.

4.3.3 Becas

En este sub nodo se agruparon las referencias que hicieron los estudiantes en su búsqueda de becas para continuar con sus estudios en el nivel superior, ya que sin ellas el ingreso y la estancia en la universidad resultaría muy complicada o francamente imposible, desafortunadamente para ellos el acceso a estos recursos resulta muy complicado por lo limitado de los mismos y en el caso de algunos de los entrevistados no las tienen, lo que dificulta de manera importante su tránsito por la ES y con ello su bienestar también se ve disminuido, como puede observarse en los siguientes testimonios:

“Pues tengo la beca Pronabes y nada más es para pagar la renta, la luz, y el Internet”
(Jacinto, 18 años).

“Porque tenía una beca, me había ganado una beca, me esmere tanto por ganármela y creo que es tonto decir ahora ya no la quiero muchas gracias, ese era mi sueño y lo logré, también porque la atención es muy personalizada” (Yazmin, 20 años).

“Si me afecta mucho porque no me la dan, y a los que acaban de salir ya les dan beca este año, y se implementó que a los acaban de salir ya les dan su beca, creo que les dan 1000 mensuales, y con eso yo pagaría mi renta y otras cosas y eso me afecta” (Carla, 18 años).

“Si tuve beca Prospera durante la prepa, al salir de la beca ya no, no me aplique y no metí papeles por ello no la tengo ahora mismo ahorita no tengo ninguna beca”
(Lorenzo 20 años).

La búsqueda de recursos económicos por parte de quienes anhelan estudiar se refleja en la búsqueda de becas que permitan continuar estudiando, sin embargo, las políticas públicas del Gobierno mexicano reflejan un desinterés por lograr la equidad, en este sentido Guzmán (2014) recomienda igualar las condiciones de quienes desean estudiar a nivel superior, ya que el punto de partida de quienes lo hacen es diferente a partir de las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran, por otra parte la ES ha mostrado un crecimiento sostenido en los últimos años ya que se han seguido destinando recursos sin embargo, el monto de estas inversiones no ha permitido

superar el rezago histórico que acarrea este sub sistema educativo, lo que se refleja en que si bien, se han ampliado el número de becas el monto de las mismas es absolutamente insuficiente para poder estudiar, lo que significa que no todos los que necesitan una beca tiene acceso a ella y quienes finalmente la consiguen lo hacen para darse cuenta que no es suficiente para cubrir las necesidades más elementales.

4.3.4 Carencias económicas

El tema de la carencias económicas es sin lugar a duda uno de los que más referencias tuvo durante las entrevistas, es uno de los asuntos que los jóvenes consideraron que les permitiría mejorar de manera significativa su bienestar y les ayudaría en la resolución de problemas como la vivienda, la alimentación, los gastos escolares, el transporte, la luz, el gas, e Internet, sin embargo no sólo es la incapacidad económica sino la impotencia asociada ella, la frustración, enojo, enfermedad, dolor, y el sobre esfuerzo que deben hacer por la carencia de recursos. Por otra parte, se encuentra la percepción que ellos tienen respecto de la desigualdad que existe con sus pares, ya que la disparidad de recursos de todo orden mientras cursan la ES resulta evidente, una vez que el estudiante ciudadano cuenta con el soporte económico de sus familiares, lo que no sucede con los jóvenes provenientes de pueblos indígenas, como puede observarse en los siguientes testimonios:

“La ves más difícil que he pasado acá, fue hace unos meses que me quede sin dinero y mi papá no tenía trabajo, y una semana estuve con pura agua en mí cuarto, no iba a la escuela, ¿con que iba? no tenía nada, y una semana estuve así, me sentía muy mal estaba nada más acostado no podía ni levantarme, estaba así acostado” (Jacinto, 18 años).

“Incluso teniendo la beca es muy complicado, por la cuestión económica mantenerse aquí en la ciudad es muchísimo más caro, que vivir en sus comunidades para empezar aquí tienen que pagar renta, luz, transporte, comida, entonces todo lo que incluye ser estudiante en la ciudad rebasa por mucho las condiciones económicas de ellos” (Paulina, 27 años).

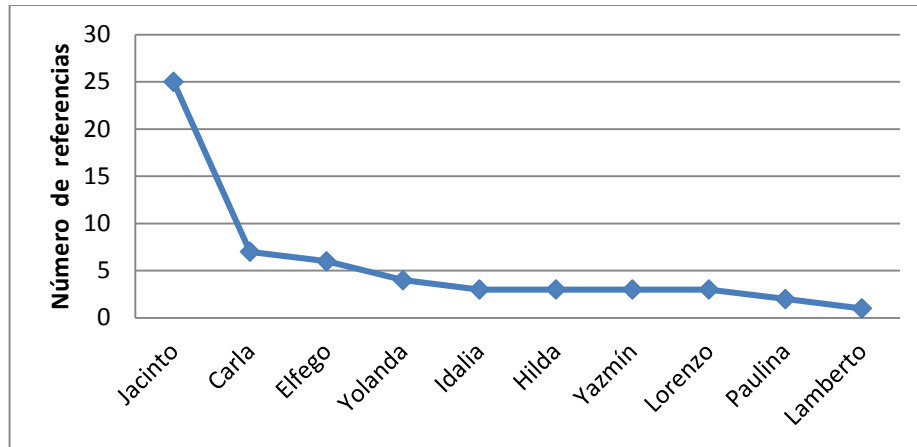
“Pues nos corren y nos avientan a la ciudad, fue una etapa muy difícil para sobrevivir dentro de la ciudad para poder comer, para poder sacar tus copias y poder irte bien a la escuela, fue una etapa que me costó mucho por estas cuestiones económicas” (Lorenzo, 20 años).

“En sexto semestre estuve cerca de dejar la carrera porque mi papá ya no me apoyaba, bueno no es que no quisiera, sino que no tenía” (Hilda, 27 años).

“Sino que a veces lo que me afecto mucho fue el impacto económico que se generó después, porque de gastar supongamos 250 a la semana cuando estaba en el bachiller, ahora a la semana gasto una cantidad más fuerte, porque para nosotros es fuerte son cerca de 400 a la semana acá y si es mucho gasto y al momento de ingresar es otro de los factores que nos dio un fuerte impacto” (Elfego, 19 años).

Lo que refieren los testimonios que se recogieron durante las entrevistas es una muestra clara de la falta de habilitaciones que sufren los jóvenes de pueblos indígenas que acceden a la ES, ya que si bien las leyes mexicanas consagran el derecho a la educación este sector de la población ve limitada esa posibilidad por no contar con los recursos económicos para hacerlo, lo que limita el ejercicio de ese derecho y va en detrimento de su bienestar que debería enmarcarse en un plano de libertad que no esté condicionado o limitado por sus condiciones de pobreza, marginación, y discriminación (Sen, 2000).

En la Gráfica 6, se muestra con qué frecuencia se mencionó el tema, llama la atención que Jacinto hizo 25 referencias al tema, a diferencia de los demás que en promedio hicieron 3 o 4, esto se debe al momento crítico que en lo personal atravesaba y que lo hacía sensible al tema en particular. También se observa que los que menos referencias hicieron al tópico fueron los alumnos que están matriculados en la Universidad Iberoamericana, la cual les brinda mayores facilidades durante el tránsito por la ES, como la beca Arrupe que les incluye alimentación, acompañamiento personalizado que en algunos casos ha ayudado a solventar problemas de índole económica como la vivienda.



Gráfica 6. Carencias económicas

Fuente: Elaboración propia

4.4 Identidad

La categoría identidad se refiere a los temas o conceptos que los jóvenes usaron para auto adscribirse a algún grupo social, y a los elementos simbólicos que les dan pertenencia y les arraigan a una forma de ser y ver el mundo con el que se relacionan, y como esto provoca algunos efectos en su bienestar, la Figura 6 muestra como quedó integrada la categoría identidad a partir de la codificación que se hizo de las entrevistas.

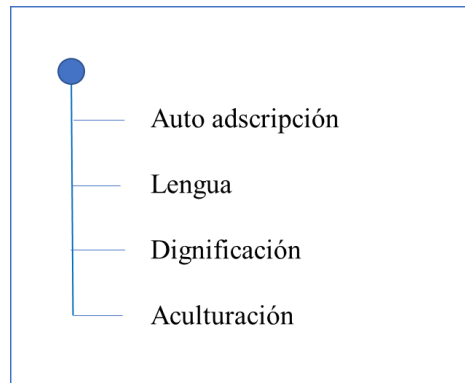
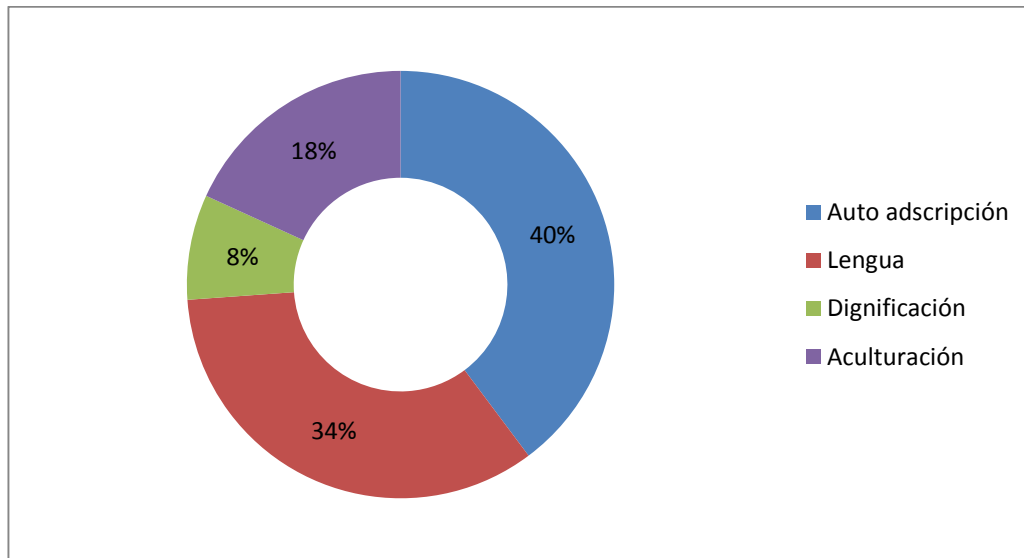


Figura 6. Categoría identidad

Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría se inscribieron cuatro subcategorías, auto adscripción, lengua, dignificación y aculturación categorías relacionadas con su etnicidad y las relaciones interétnicas que establecen

con otros grupos. En la Gráfica 7 se muestra el porcentaje de referencias hechas por cada subcategoría para la categoría de identidad.



Gráfica 7. Identidad referencias por subcategoría

Fuente: Elaboración propia

4.4.1 Auto adscripción

Cuando a los jóvenes se les preguntó sobre su identidad, todos se adscribieron a algún pueblo indígena como puede observarse en los siguientes testimonios:

“Primero porque mis padres son indígenas, mis abuelos son indígenas, yo soy indígena, hablo náhuatl, me gusta conservar las costumbres que ellos tienen, las tradiciones que ellos llevan a cabo me gustan que no se pierda” (Jacinto, 18 años).

“Y respondo pues porque soy de allá, porque mis papás son de allá, porque hablo la lengua y conservo mis costumbres y tradiciones, entonces es difícil porque la gente a veces no lo entiende y te discrimina” (Idalia, 22 años).

La auto adscripción que refieren en sus testimonios está estrechamente ligada a su necesidad de pertenecer y a reafirmar su identidad étnica que se ve trastocada una vez que sucede la interacción con otros grupos étnicos, además plantean las dificultades que enfrentan en el encuentro con los “otros”, lo que en algunos casos se da en medio de desencuentros.

4.4.2 Lengua indígena

En la subcategoría denominada lengua se agruparon testimonios referentes a cómo es que su libertad de expresarse en su propio idioma se ve coartado una vez que llegan a la ciudad, como puede observarse en el siguiente testimonio:

“Entonces yo hablaba como hablaba en mi pueblo y aquí no lo entendían, eso sí fue complicado y finalmente te acostumbras a hablar como la gente de Puebla” (Yolanda, 21 años).

“Cuando salí del pueblo, a mí lo que me ayudo a no sentirme diferente y solventar los señalamientos es que yo decía yo sé quién soy, yo sé de dónde vengo y me siento tan orgullosa de mis raíces que vale más decir yo soy de un pueblo que se habla así que se visten así, a que alguien me diga oyes está mal como te ves ¿no?, o se burle esas cosas le dieron mucho peso para no sentirme tan mal” (Yolanda, 21 años).

Los estudiantes de pueblos indígenas una vez que llegan a la ciudad enfrentan serios problemas de comunicación que se refleja en la falta de entendimiento del entorno, ya que las expresiones coloquiales del lugar al que llegan les resultan incomprensibles, en líneas anteriores se hizo referencia al testimonio de Lorenzo quien después de explicarle diez veces una instrucción respecto de cómo transportarse “nunca entendió”, en el testimonio de Yolanda sucede un fenómeno similar las personas con las que interactuaba no entendían, por lo que la necesidad de comunicarse les hace renunciar a las expresiones propias de sus grupos étnicos para adoptar las expresiones de las personas de la ciudad, esto es a lo que Batzin (2005) denomina etnocidio ya que la lengua se abandona como consecuencia de la inserción en un grupo étnico diferente. De tal manera que

padecen lo que Chambers (1994) denomina la exigencia de vivir en lenguas e identidades que deben mutar como consecuencia de las migración.

4.4.3 Aculturación

Por otra parte, en esta categoría denominada identidad se decidió codificar una subcategoría denominada aculturación pues durante su estadía en la universidad los jóvenes provenientes de pueblos indígenas de manera voluntaria o involuntaria van adoptando algunos patrones de conducta propios de la cultura a la que llegan, sin embargo a este proceso no puede llamársele aculturación, sino adaptación al medio ambiente procesos de resignificación de identidades, como se evidencia en los siguientes testimonios:

“En la forma de hablar a lo mejor con Yolanda, si se ha modificado un poco, si con ella si ha habido cambios, y de la forma de vestir también porque la misma licenciatura se lo exige que debe ir formal, con zapatillas, cosas que allá no se hacen, no puedes andar de tacones” (Paulina, 27 años).

“Si he cambiado, siento que lo que he cambiado ha sido para mejorar, este porque si hubo un tiempo en que me resistí a cambiar, o sea yo no quería cambiar porque no quería abandonar mis hábitos y mis costumbres, yo decía no quiero comer pizza, o hot dog, porque eso no es algo que yo comía de niña, entonces para mí era algo como invadir mi cuerpo, invadir lo que yo era, digo ahora si me como una pizza grande yo sola pero no siempre, pero ese tipo de hábitos me costó mucho aceptarlos” (Yolanda, 21 años).

“Me abrí, tampoco dije soy indígena y la ciudad a fuerza va a ser así, y empecé a dejar que llegaran otras ideologías” (Lorenzo 20 años).

“Creo que salir, relacionarte con otras personas, con gente nueva, con académicos con investigadores siempre es importante y creo que de esa manera me cambió el chip, a mí” (Yazmin, 20 años).

Los testimonios anteriores evidencian cambios radicales en los patrones de conducta de los entrevistados ya que si bien en primera instancia manifiestan reticencias al cambio con el paso de los meses al no tener otra vía para mantenerse en el ambiente urbano suceden procesos de adaptación y negociación con el grupo étnico dominante y sus prácticas (De la Torre, 2006). Estos procesos incluyen el abrirse a permitir que otras ideologías reconfiguren sus practicas étnicas a través del “cambio de chip”, hasta que finalmente se adoptan como propias las practicas de los otros.

En la Figura 7 se puede observar la comparación que se realizó entre dos sub nodos aculturación versus auto adscripción considerando todas las entrevistas que se realizaron, los círculos en gris representan los temas en cuestión, los círculos de colores representan a los informantes, como puede observarse son 5 los que se refirieron temas relacionados con auto adscripción, 3 los que refirieron ambos temas y 2 los que sólo refirieron la aculturación.

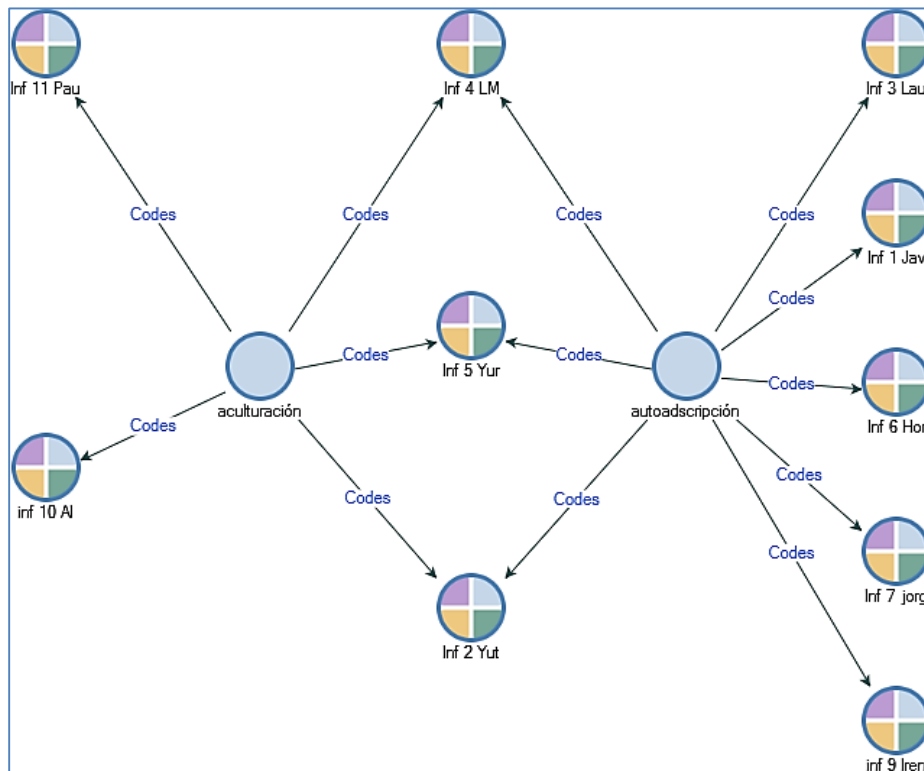


Figura 7. Comparación entre nodos aculturación versus autoadscripción

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 7, también se observa que son los informantes clave los que refieren los cambios culturales e identitarios que se dan en los jóvenes que pudieran representar una dualidad, pues los testimonios refieren cambios y por otra parte manifiestan su deseo de afianzarse a los elementos simbólicos de su identidad indígena este fenómeno parece no encontrar algún patrón relacionado con su tiempo de estancia en la universidad, pues son estudiantes de quinto, segundo, y décimo semestre respectivamente quienes hicieron estas manifestaciones. Por otra parte se evidencia que son más los estudiantes entrevistados los que refieren temas relacionados con auto adscripción, esto obedece a que los jóvenes de pueblos indígenas una vez que llegan a la ciudad hacen uso diferenciado de su identidad ya que en circunstancias en donde requieren ser identificados como tales, lo manifiestan con toda claridad, sin embargo, no siempre exteriorizan su identidad o prefieren no externarla por no convenir a su interés. En este sentido Bari (2002) concluye que la auto adscripción sucede como producto de las relaciones inter e intra étnicas, es decir en la medida en que estas suceden las personas flexibilizan los límites de la auto adscripción retrayéndolas o ampliándolas según las circunstancias que estén enfrentando.

Como se evidencia en los testimonios siguientes:

“Si me tengo que posicionar como indígena por algunas razones que yo estoy consciente que me va a convenir, lo hago” (Yazmin, 20 años).

“Me siento bien y no me avergüenzo de ser indígena, y pues no sé, si alguien me lo pregunta como tú, pues yo te diría que siempre respondo que sí, soy indígena y campesino, sin problema” (Elfego, 19 años).

“Pues de lo malo yo creo que muchas veces llegas y te preguntan ¿Quién pertenece a una comunidad indígena? y yo creo que al principio en el cambio que yo viví y que hice aquí y entonces reconocerlo es muy difícil” (Idalia, 22 años).

4. 5 Ambiente universitario

En la categoría ambiente universitario se agruparon los conceptos que los entrevistados relacionaron con su tránsito por la universidad, aquellos que tienen que ver con todo el procedimiento que tuvieron que realizar para ingresar a la universidad, así mismo cómo han evolucionado sus relaciones con la institución, maestros y pares, considerando que estos enlaces producen efectos en su bienestar, la categoría se conformó de la siguiente manera como se observa en la Figura 8.

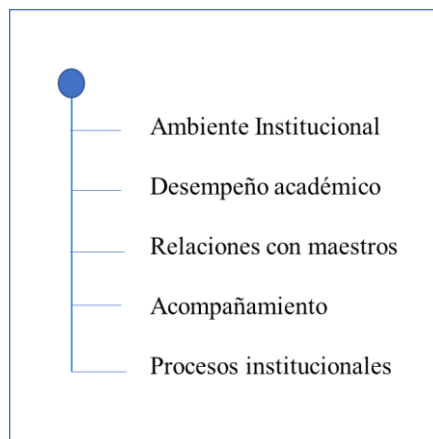
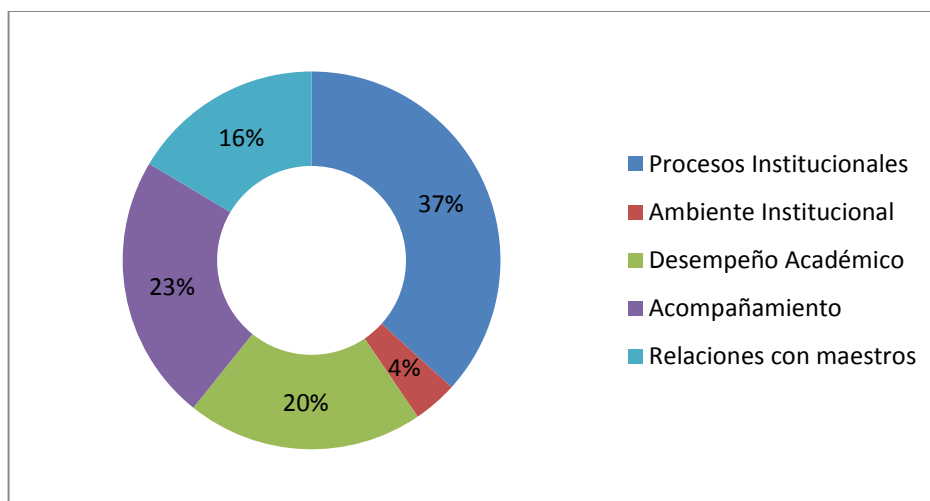


Figura 8. Categoría ambiente universitario

Fuente: Elaboración propia

Para integrar esta categoría se desarrollaron las siguientes preguntas detonadoras ¿Cómo te sentiste durante el proceso de admisión a la carrera?, ¿Cuánto te ha costado adaptarte a la vida universitaria?, ¿Cómo ha cambiado tu vida desde que ingresaste a la universidad?, ¿qué tipo de apoyo has pedido a tus maestros?, ¿Has tenido el acompañamiento suficiente para desarrollar bien tus estudios?, ¿Cómo fue el proceso para entrar aquí?, entre otras.

En la Gráfica 8 se muestra el porcentaje de referencias hechas por cada sub-nodo para la categoría de ambiente universitario.



Gráfica 8. Ambiente universitario referencias por sub categoría

Fuente: Elaboración propia

4.5.1 Ambiente y procesos institucionales

Estas dos subcategorías se reportan al mismo tiempo una vez que ambas están relacionadas con las instituciones educativas a las que llegan a insertarse los jóvenes indígenas y que sin duda tienen efectos en su bienestar, los procesos institucionales antes y durante el tiempo que se estudia resultan complejos ya que los desconocen absolutamente y el ambiente institucional puede resultar hostil en tanto no se concretan los procesos de integración a la universidad; por ejemplo el desconocimiento de procesos al interior de la universidad es algo que les causa enojo y frustración ya que afecta su desempeño académico, esto se debe a la falta de información que la universidad mantiene con la comunidad universitaria, y concretamente hacia estos grupos considerados vulnerables y que requieren mayor comunicación y orientación respecto de estos asuntos (Silva y Rodríguez 2013).

Las percepciones que ellos tienen respecto de estos temas se evidencian en los siguientes testimonios:

“De hecho me llevó el trámite casi un semestre, que analizaban esto, que me entrevistaban, me citaban tal día para una entrevista, que tienes que entregar estos papeles, entonces era como un trámite largo” (Lamberto, 22 años).

“Habló con mis profesores de seis materias y me dijo: esta profesora me propuso esto y el otro, y dije me parece; pero también me dijo: de plano este profesor no me contestó, dice que no, que él ya no puede hacer nada, que sus calificaciones ya están, y me sentí mal porque reprobé una materia, una porque no puedo hacer extraordinario, tengo que re cursarla, otra porque pierdo derechos, el que ya perdí fue el de derecho a titulación por promedio” (Jacinto, 18 años).

“Para entrar acá fue difícil porque desde hace un año que yo iba a presentar mi examen las convocatorias salieron como tres meses después, entonces me descompense y las fechas salieron diferentes y es que antes de hacer el examen había que hacer otro curso más, que fue propedéutico y tuvimos que venir los fines de semana” (Carla, 18 años).

El llegar a estudiar a la ciudad implica procesos de inserción en diferentes esferas sociales, en este caso la universidad representa un medio ajeno y desconocido en el que deben desenvolverse e interactuar, el desconocimiento respecto de cómo funcionan estos subsistemas sociales sin duda vuelve aún más complejos los procesos de interacción, lo que genera que en tanto se desconocen, el ambiente puede parecer hostil, para el que apenas llega y podría degenerar en la deserción De Garay (2001). Sin embargo, en tanto no se da la deserción el proceso de integración a la universidad se dará en la medida en que el que ingresa comprenda aspectos como la organización, normas, reglamentos universitarios y logre socializar con quienes forman parte de la comunidad universitaria (Ramos, 2013).

4.5.2 Relaciones con maestros

En esta subcategoría se agruparon las expresiones que los estudiantes realizaron durante las entrevistas en conexión con las relaciones que establecieron con sus maestros durante su estancia en la universidad, los testimonios mayoritariamente evidencian que algunos miembros de la

comunidad académica con los que se relacionaron adolecen de formación intercultural, que les permita establecer comunicación y relaciones adecuadas con estudiantes de pueblos indígenas, se percibe discriminación, injusticias en el trato, y desconocimiento de lo que son y representan estos colectivos, estos tratamientos que recibieron algunos de los entrevistados sin duda producen afectos negativos en su bienestar que tienen mientras dura su estancia en la ES (Walker, 2006; Nussbaum, 2002).

Situación que se observa en los siguientes testimonios:

“Yo creo que de que como no le hice caso se enojó conmigo, de alguna manera se sintió retada pero no era mi intención, se hace que se cometía una injusticia como un tipo de discriminación” (Jacinto, 18 años).

“En clases algunos maestros hacían comentarios, por ejemplo, un maestro aquí en la facultad dijo que los pueblos indígenas éramos unos incivilizados, y que esta bonito el folclor, pero como que ya tienen que avanzar, son muy retrogradas y yo si me pare súper encabronada” (Yolanda, 21 años).

“Tuve como ciertos roses con mi profesor por ciertas cosas que él decía, y porque nuestros mundos son distintos, nuestros contextos son distintos, entonces por ejemplo que ellos que ni conocen y que es fácil exponer en clase y yo si los conozco porque estoy en esa comunidad, entonces es como estar allí diciéndole, haber profesor como se le ocurre a usted que sólo va a haber una casa hasta arriba de un cerro y que una sola de familia de dos personas va a solicitar esta agua potable (Yazmin, 20 años).

Los jóvenes de pueblos indígenas deben aun en la ES enfrentar la discriminación por su pertenencia étnica como lo señala Moreno *et al.*, (2012), ser joven en un pueblo indígena implica estar en condiciones de vulnerabilidad a partir del alejamiento de los suyos y su cultura, y al mismo tiempo sufrir el rechazo de quienes conforman el ambiente universitario. En este sentido Pascarella y Terenzini (2005) encontraron que la labor docente resulta determinante para que la persistencia suceda ya que los maestros resultan claves en la socialización de los estudiantes que recién

ingresan, de manera que si éstos perciben que hay interés en ellos, disposición para ayudarles, y los canales de comunicación entre el docente y el estudiante son genuinos, ello favorecerá de manera significativa la persistencia, de tal manera que la labor docente no debe reducirse a dar clases sino a interesarse por el alumno, ser acertivo al escuchar, preguntar y relacionarse con el estudiante, lo que en algunos casos no sucede, por el contrario se segrega, se margina y señala por la pertenencia a un grupo étnico.

Sin embargo, los testimonios revelan también la resignificación que se da respecto de su pertenencia étnica y como a partir de los múltiples eventos discriminatorios han aprendido a dejar de ser actores pasivos para convertirse en agentes que se revelan ante los actos de segregación y rechazo.

4.5.3 Desempeño académico

En la subcategoría desempeño académico se agruparon los conceptos que manifestaron los estudiantes, en relación con su desempeño académico y como estas circunstancias les hacen sentir y percibir su paso por la universidad, lo que evidencian los testimonios, es que esta situación genera afectos positivos y negativos, en algunos casos es motivo de estrés debido a que por desconocimiento del sistema de evaluación enfrentan dificultades, por otra parte dimensionan la soledad a la que no están acostumbrados, y en otros casos les impulsa hacia la autoeficacia y la búsqueda de soluciones, como puede observarse en los siguientes testimonios:

“Si porque lo que más me dolía era lo académico porque cuando ya se iba a acabar el cuatrimestre ya, tres de mis profesores me dijeron ¿qué haces acá?, les dije vengo a clases, y me dijeron esta materia por demás que vengas ya no la pasas, y les dije ¿por qué?, y me dijeron porque tienes muchas faltas, y aunque saques 10, el sistema te da de baja por tantas faltas, y me sentí muy mal y entre como en crisis, de que como puede ser posible que me haya pasado esto” (Jacinto, 18 años).

“Déjame te digo que durante toda mi vida académica he sido reconocida como de los mejores promedios, y de las más participativas, más bien nunca han podido

recriminarme nada por mi aspecto, a partir de rendimiento académico, pero pues no tuve mis rastas tanto tiempo” (Yolanda, 21 años).

“Porque no tengo con quien platicar es como un desahogo y aquí no tienes no con quien hablar para desahogarte, con quien platicar los problemas, de decirle a mi mamá oye es que no le entiendo a algunas materias, o me hace falta esto, me hace falta el otro” (Carla, 18 años).

4.5.4 Acompañamiento

En la subcategoría denominada acompañamiento se agruparon las ideas que los entrevistados refirieron respecto de los momentos en que diferentes actores de orden académico se acercaron a los estudiantes para ofrecer soporte, ayuda, guía o dirección respecto del tiempo que transitan por la universidad, como se observará en los testimonios siguientes:

“Y me dijo el día que tu sientas que no puedes pide ayuda y me dijo avísame y me ofreció su apoyo, le agradecí mucho porque para mí es como muy grato que la gente me diga que confía en mí, que ve como talento algo así, y entonces eso me motiva más me agrada escuchar eso, y este pues le dije pues muchas gracias” (Jacinto, 18 años).

“Si lo he platicado con mi acompañante de beca, porque la universidad nos asigna un acompañante, como tu tutor y para cualquier cosa, si te sientes triste, si quieres llorar, si estas frustrado, vas a ver a tu acompañante de beca, entonces el acompañante tiene que hacerte una reunión quincenal o mensual según sea el caso, y la necesidad y te pregunta cómo vas, te pregunta no solamente sobre la escuela, te pregunta sobre tus papás si les alcanza o no les alcanza, como la estás pasando económicamente” (Yazmin, 20 años).

Lo que se observó en las entrevistas en materia de acompañamiento en el caso de la universidad pública es que, si bien existe una unidad orgánica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, denominada Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), es que las referencias hechas a este organismo fueron prácticamente inexistentes, lo que muestra la falta de difusión de la universidad respecto de esta dirección y la poca cercanía que existe con los estudiantes, se observó que la ayuda que se llega a brindar de parte de los tutores es esporádica y muy lejana a lo

que proponen Ariza y Balmes, (2005) quienes recomiendan que los docentes que desarrollan tareas tutoriales deberían auxiliar al estudiante no solo sólo en aspectos académicos, sino desarrollar en ellos las capacidades a las que se refiere Sen (2000) y que Walker (2006) explica cuando señala que las personas deberían no estar sujetas a la ansiedad lo que disminuye el aprendizaje y además ser capaces de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia, y el discernimiento.

Durante las entrevistas se evidenció que en el caso de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana la situación es diferente ya que son acreedores de la beca Arrupe, y esto incluye la asignación un acompañante personal que les auxilia en materia académica, les orienta en términos de procesos institucionales, y explora aspectos económicos y emocionales de los estudiantes a efecto de en la medida de lo posible facilitar su tránsito por la universidad.

4.6 Antecedentes escolares

En la categoría antecedentes escolares, se agruparon conceptos relacionadas con este tema y que fueron apareciendo durante las entrevistas, de ella se desprenden varios sub nodos entre los que se encuentran barreras idiomáticas, autoeficacia, historial académico y relaciones con maestros, para abordar esta categoría se realizaron preguntas detonadoras como las siguientes: ¿Cómo fue niñez en la escuela?, ¿te permitían hablar tu lengua en la educación básica?, ¿Cómo te sentiste al cursar la educación media superior?, ¿qué tipo de apoyo le has pedido a tus maestros?, entre otras. En la Figura 9 se muestra como quedó conformada esta categoría.

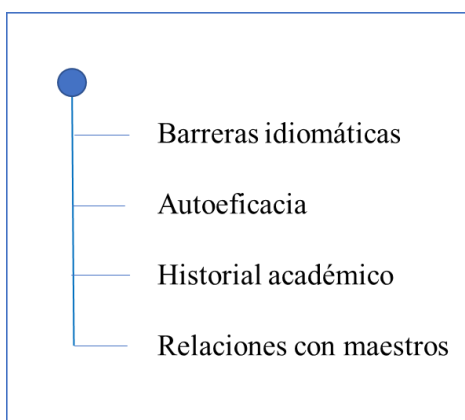
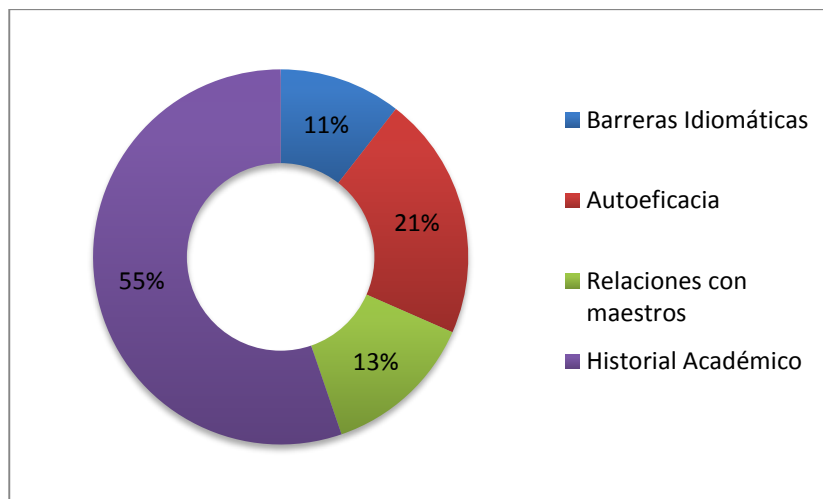


Figura 9. Categoría antecedentes escolares

Fuente: Elaboración propia.

Este grupo de ideas se consideraron importantes una vez que se plantea la posibilidad de que estos antecedentes influyan de manera favorable o desfavorable durante su estancia en la universidad y con ello se vean reflejados distintos efectos en su calidad de vida.

En la Gráfica 9 se muestra el porcentaje de referencias hechas por cada sub nodo para la categoría de antecedentes escolares.



Gráfica 9. Antecedentes escolares

Fuente: Elaboración propia

4.6.1 Barreras idiomáticas

En el caso de las barreras idiomáticas estas fueron manifestadas por los estudiantes y las relacionaron con dificultades en la comunicación con sus interlocutores, una vez que ingresan a la universidad como se evidencia en los siguientes testimonios.

“Me daba más confianza hablar náhuatl, porque conozco en que momento aplicar que palabra, y el español me costaba” (Lorenzo 20 años).

“Entonces yo hablaba como hablaba en mi pueblo y aquí no lo entendían, eso sí fue complicado y finalmente te acostumbras a hablar como la gente de Puebla” (Yolanda, 21 años).

“Pues desde que empecé lo que se me complicó fue eso, por ejemplo, metí inglés, la materia de inglés y era como de que, pues no sabía nada, unas cuantas cositas decir palabras, pero no ya hacer oraciones, entonces se me complicó un buen porque todos ya hablaban, y yo ni siquiera entiendo nada, entonces ya pues digo me costó un buen, y me quede en el segundo nivel porque pues ya no, porque nos metieron español, nos cambiaron el inglés al español” (Lamberto, 22 años).

“Eso es la discriminación a veces igual hay como cosas que igual no sabes y no sabes cómo expresarlas o en tu lengua como las dices y eso igual te cuesta a aprender cómo comunicarte con las personas y que lo entiendan” (Idalia, 22).

En los testimonios anteriores se observa que los jóvenes de pueblos indígenas tratan de reafirmar su identidad étnica a partir de seguir hablando su lengua aún en la ciudad, sin embargo, enfrentan barreras idiomáticas que dificultan su tránsito por la vida universitaria, por otra parte es evidente que el modelo educativo al que se insertan no está diseñado bajo directrices de interculturalidad, lo que dificulta aún más los procesos educativos y concluye con actos de abierta discriminación hacia quienes llegan a insertarse a la universidad.

4.6.2 Autoeficacia

Otro sub categoría que se desprendió de la categoría antecedentes escolares se denominó autoeficacia en ella los entrevistados refirieron la percepción que tienen respecto de sí mismos para alcanzar logros en el área educativa lo que provoca percepción de bienestar antes y durante su estancia en la universidad como se observa en los siguientes relatos:

“Me sentí bien en el proceso académico porque me di cuenta de que era apta, dije si le entiendo a todo y en las dudas las pude responder correctamente” (Yolanda, 21 años).

“Déjame te digo que durante toda mi vida académica he sido reconocida como de los mejores promedios, y de las más participativas, más bien nunca han podido recriminarme nada” (Yolanda, 21 años).

“Entonces hago mi examen, veo el resultado y la felicidad de si entre, y me dice mi papá, muchas felicidades”. (Lorenzo 20 años).

“Y al ver que mi capacidad era buena en lo educativo y las ganas que yo tenía de estudiar pues ellos me recomendaron esa escuela, porque si había diferencia en la calidad entre esas dos, por eso decidí irme para allá. (Elfego, 19 años).

En estas expresiones se manifiestan afectos positivos lo que les produce bienestar ya que alcanzan logros que resultan importantes esto fortalece la confianza en sus capacidades individuales Esta autoeficacia está dada por los resultados obtenidos durante las fases previas a su ingreso a la ES, lo que les brinda seguridad en sí mismos respecto de lo que pueden lograr una vez que han ingresado, como lo refiere Gómez, *et al.* (2007) en la medida en que las personas se sienten capaces de alcanzar metas que sean valoradas culturalmente y las van alcanzando de manera progresiva, además de ser capaces de superar retos o vencer situaciones estresantes esto les produce mejores niveles de bienestar subjetivo.

4.6.3 Historial académico

A los jóvenes de pueblos indígenas se les pregunto respecto de su historial académico previo al ingreso y durante su transcurso en la universidad, una vez que investigaciones similares Casillas, *et al.*, (2009), Chávez (2008) encontraron que este tema es de importancia para los jóvenes universitarios de comunidades originarias. En este apartado se realizaron preguntas detonadoras como las siguientes: ¿Cuántos intentos hiciste para ingresar a la universidad?, ¿Cómo te has sentido estudiando la universidad?, ¿Cómo te ha ido en la licenciatura?, ¿Cómo te fue en tus estudios previos a la universidad? entre otras. El historial académico lejos de ser un cúmulo de notas académicas representa la posibilidad de seguir adelante en sus estudios o ver truncada sus posibilidades de superar las condiciones de pobreza en las que han vivido, por otra parte simboliza

además la alegría de saberse capaces de alcanzar logros que a nivel familiar no se han alcanzado nunca. También permiten advertir los obstáculos y padecimientos que han tenido que enfrentar durante su vida escolar y que en muchos casos les ha marcado y lo que ha significado verdaderos desafíos en lo personal y en lo familiar, como se evidencia en los siguientes testimonios:

“En el camino me sirvió para acordarme más de mí primaria y mí secundaria, como había pasado, como me había quedado sin comer, todo lo que había pasado hasta ahorita” (Jacinto, 18 años).

“Porque muchas veces en mi comunidad pasa que los niños nunca aprenden y ni siquiera aprenden nada, entonces llegan a la primaria y les cuesta mucho empezar a escribir, empezar a dibujar y que le hablen en español y que lo estén regañando que no habla español, entonces como que, si les afecta mucho, y hay muchos que se desilusionan y se salen” (Hilda, 27 años).

En el procesamiento de la información entre los sub nodos con más referencias en esta categoría en la búsqueda de coincidencias se encontró lo siguiente:

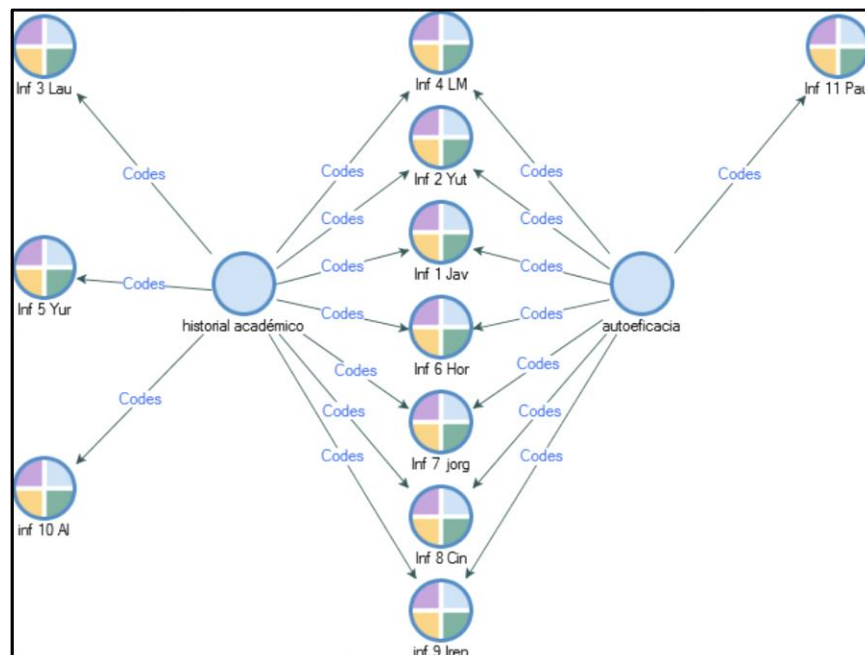


Figura 10. Comparación entre nodos Historial académico versus Autoeficacia

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 10 los círculos en azul representan los sub nodos historial académico y autoeficacia, los círculos de colores representan a los informantes que refirieron este tema; se evidencia una estrecha interrelación para siete de los entrevistados entre su historial académico y la autoeficacia que perciben respecto de los logros que han alcanzado y lo que pueden conseguir en lo futuro, y sólo dos de ellos el informante 3 y el 5 no relacionan su historial académico con la autoeficacia, en las entrevistas se les observó entusiasmados, contentos, y con sentimientos encontrados al valorar el esfuerzo realizado hasta ese momento en sus tareas académicas, y como ello les ha permitido en ocasiones superar sus propias expectativas, lo que redundó en una mejora en su calidad de vida, como se observa en las líneas anteriores.

4.7 Relaciones personales

En la categoría relaciones personales, se agruparon conceptos conectados con las relaciones que los jóvenes tuvieron antes y durante su ingreso a la educación superior, que fueron apareciendo durante las entrevistas, de ella se desprenden varios sub nodos entre los que se encuentran soporte familiar, soporte por amigos, y relaciones amistosas. En la Figura 11 se muestra como quedó compuesta esta categoría.

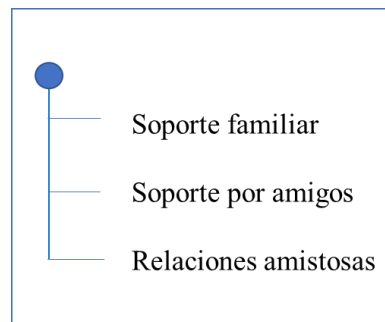
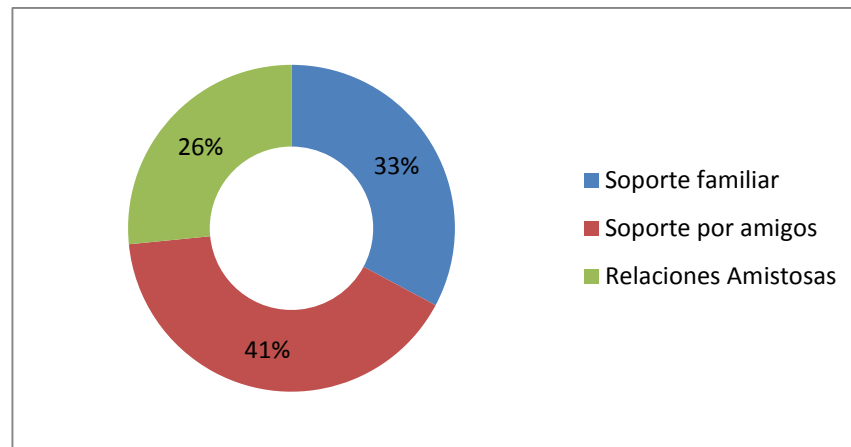


Figura 11. Relaciones personales

Fuente: Elaboración propia

Esta categoría permite observar cómo se dan las relaciones interpersonales de los jóvenes una vez que ingresan a la universidad, como lo señala Gómez *et al.*, (2007) estos factores que se codificaron ayudan a predecir de manera fiable el bienestar subjetivo de las personas.

En la Gráfica 10 se muestra el porcentaje de referencias hechas por cada sub nodo para la categoría relaciones personales.



Gráfica 10. Relaciones personales referencias por sub categoría

Fuente: Elaboración propia

4.7.1 Soporte familiar

En este sub nodo se agruparon ideas en donde los jóvenes manifestaron el apoyo emocional, moral y económico que recibieron de sus respectivas familias, lo que se encontró es que sin en estos soportes no habrían podido continuar con sus estudios, ya que les proporcionan seguridad, confianza y las posibilidades económicas respecto de lo que están intentando y lo que pueden lograr una vez que han ingresado a la ES, lo que se encuentra en los testimonios de los jóvenes es que las relaciones que se dan en el núcleo familiar facilitan la posibilidad de que ellos enfrenten en mejores condiciones su trayecto por la universidad, como se observa en los siguientes testimonios:

“Pues me felicitaron y mi papá me dijo que le había mostrado muchas cosas y que, aunque no lo aparenta él estaba muy orgulloso de mí, por todo lo que le he demostrado y que si tengo ganas de salir adelante” (Jacinto, 18 años).

“Afortunadamente tenía los refuerzos de mis padres porque si no, si me hubiera como lastimado, y obviamente si sientes como raro que alguien te esté señalando directamente” (Yolanda, 21 años).

“Buscar otros espacios que me permitieran desarrollarme como persona y algo así como muy importante ha sido el apoyo de mis papás, porque si ellos me dicen no vas no se discute simplemente no voy” (Yazmin, 20 años).

“Porque en cierta forma llegas y no conoces nada, ni en que combi vas a ir o ¿cómo vas a viajar? o ¿dónde te vas para la escuela? entonces como ellos ya vivían acá me ayudo a que yo pudiera moverme más rápido, conocer más la ciudad, me ayudaron mucho, me decían si quieres ir a la biblioteca, pues tomas este camión o incluso ellos me acompañaban en la combi para ir a la escuela” (Idalia, 22 años).

“Yo creo que tiene que ver con que hay un apoyo de los padres y madres para continuar sus estudios, son jóvenes destacados que siempre han estado trabajando dentro de sus mismas escuelas y que tienen promedios altos y creo que son los que tienen la mayor motivación para seguir estudiando” (Paulina, 27 años).

Lo que se puede observar de los jóvenes de pueblos indígenas que logran ingresar a la ES, es que el apoyo de los padres resulta determinante en el éxito o fracaso una vez que en ellos encuentran, motivación, acompañamiento, ayuda, apoyo, y el sustento de orden económico, como lo señala Tinto (1993) el contexto familiar incide directamente en la persistencia de los estudiantes, además Ethington (1990) desarrolla un modelo en donde el soporte familiar es central en la persistencia sobre todo cuando los estudiantes son de escasos recursos como es el caso de los jóvenes de pueblos indígenas.

4.7.2 Soporte por amigos

En este nodo se agruparon las partes de las entrevistas en donde manifestaron el apoyo que recibieron por parte de amistades antes, y una vez que ingresaron a la ES, este tipo de ayuda en

algunos casos funcionó como complemento al soporte que recibieron por parte de sus familiares y en algunos casos resultó fundamental para que ellos pudieran permanecer en sus estudios universitarios, como puede observarse en los siguientes testimonios:

“Al principio me apoyaba mi papá, pero ahorita tengo una beca de una doctora que conocí, y pues ya le platicué de mi situación, porque ya estuve a punto de salirme” (Hilda, 27 años).

“Y yo dije estas personas en verdad toman en serio una amistad, hasta ahorita, ella no tomó verano, y yo sí, pero le dije es que yo voy a meter mí horario en vespertino y matutino y me dijo hay que meter materias juntos no quiero estar sola, entonces como que combinamos mucho, siempre voy y ya me están esperando, y entre todos nos apoyamos y nos explicamos lo que no entendemos” (Jacinto, 18 años).

“La señora de allí cuando yo llegue a vivir a Puebla me llamaba vente a cenar, o vente a desayunar y ya te vas, y yo iba a desayunar” (Lamberto, 22 años).

“Y creo que de no tener a mi novia aquí habría sido mucho más catastrófico y ya mi chica me dijo no te preocupes esta mi casa están mis papás, de que no te mueres, no te mueres, no te pasa nada” (Lorenzo 20 años).

Como puede observarse el apoyo en diferentes áreas como alimentación, ayuda económica, académica, soporte moral, que logran desarrollar con algunas de las personas que interactúan una vez que llegan a la ciudad se vuelve fundamental no sólo para que ellos intenten concluir sus estudios, sino que les brinda una mejor calidad de vida mientras lo hacen.

4.7.3 Relaciones amistosas

En este sub nodo se agruparon las ideas que los entrevistados manifestaron respecto de las relaciones amistosas que han desarrollado durante su estancia en la ES y que han contribuido a tener mejor calidad de vida, los testimonios que se plasman a continuación así lo dejan ver:

“Afortunadamente empecé a hacer amigos y poco a poco me fui acoplando” (Yolanda, 21 años).

“Pero aquí no me costó tanto, pero porque también conocí a mis compañeros becarios que también venían por ejemplo una que viene de Chiapas, de Oaxaca de Veracruz, entonces como que hicimos un grupito, y ya no nos costó tanto, por lo menos a mí no me costó tanto acoplarme a la ciudad” (Hilda, 27 años).

“Hay personas con las que me llevo muy bien, muy bien son puras chicas y son como siete, con las que siempre llego nos saludamos y salimos, y así, y este, ellas conocen mi condición” (Jacinto, 18 años).

Los testimonios refieren que como estrategia para paliar los problemas que enfrentan entre ellos la soledad, se adhieren a grupos, o los forman, en esas amistades encuentran una mejor manera de adaptarse a la ciudad, refieren menos dificultad para afrontar los retos que les plantea la vida urbana, la universidad, en estos grupos encuentran con quien hablar, se identifican lo que les permite abrirse y que al interior del mismo conozcan las condiciones que enfrentan una vez que están en la ciudad y en la universidad, entonces queda evidenciado que son pocas las relaciones amistosas que desarrollan, sin embargo las que establecen son buenas ya que se apoyan en ellas para continuar con su proyecto en la universidad.

4.8 Antecedentes familiares

La categoría de antecedentes familiares considera los antecedentes de los entrevistados en relación con la condición de vida que tenían en su vida previa antes de ingresar a la educación superior y son dos los nodos que lo conforman. El primero referido a la condición económica y el segundo a la violencia familiar y adicciones.

La categoría denominada antecedentes familiares se refiere como su nombre lo indica a las circunstancias previas a la ES, que vivieron los participantes en esta investigación ya que el

conocer respecto de ellos permite establecer comparaciones respecto de ¿Cómo era su bienestar mientras vivían en sus comunidades? y ¿Cómo es su bienestar una vez que llegan a la ciudad? En este apartado se les hicieron las siguientes preguntas: ¿Cómo fue tu niñez?, ¿Qué comías en tu comunidad?, ¿Relátame la vida de alguien de tu comunidad a tu edad?, ¿Cómo te sientes en la ciudad?, entre otras preguntas detonadoras, en esta categoría se agruparon las referencias que los jóvenes hicieron durante las entrevistas a situaciones como violencia intrafamiliar, y adicciones que vivieron como parte de sus antecedentes familiares y que sin duda tuvo repercusión en su vida, y por otra parte la situación socioeconómica de su familia previa al ingreso a la ES.

En la Figura 12 se muestra como la categoría Antecedentes Familiares queda compuesta de dos nodos, condición socioeconómica y Adicciones y violencia intrafamiliar.

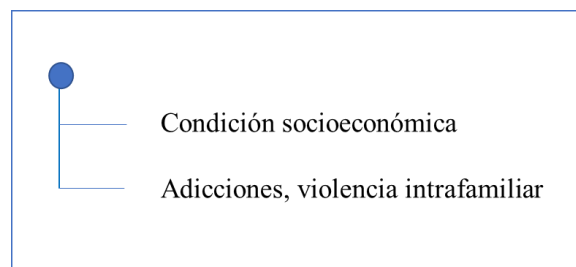
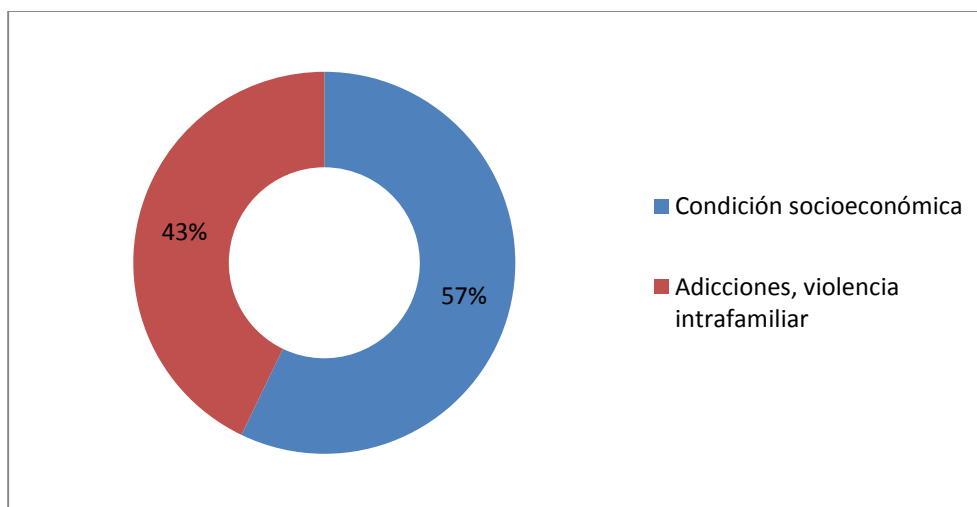


Figura 12. Categoría Antecedentes Familiares

Fuente: Elaboración propia

En la Gráfica 11 se muestra el porcentaje de referencias hechas por cada sub nodo para la categoría antecedentes familiares.



Gráfica 11. Antecedentes Familiares referencias por sub categoría

Fuente: Elaboración propia

4.8.1 Condición socioeconómica

En la categoría denominada antecedentes familiares se revelaron temas que para los jóvenes de pueblos indígenas resultan relevantes ya que forman parte de su construcción personal, en el caso del sub nodo condición socioeconómica se agruparon ideas referentes a las condiciones materiales previas en que vivieron los jóvenes de pueblos indígenas en sus hogares antes de ingresar a la universidad, se encontró que esta condición les lleva a enfrentar de manera diferenciada su acceso y estancia en la universidad lo que tiene efectos en su bienestar, positivos para aquellos que tienen mayores posibilidades económicas a diferencia de los que no las tienen, como se puede observar en los relatos del informante 1 y 4 de los cuales se reproduce su testimonio a continuación:

“Es difícil porque yo veía que mis compañeros tenían su propio cuarto su propia televisión, y así su computadora, en ese tiempo apenas empezaban los celulares, y nosotros pues era algo así más chico que esto y yo me dormía en el piso con mis hermanos éramos cinco ya, mi mamá estaba embarazada otra vez” (Jacinto, 18 años).

“Yo estaba en Cuetzalan muy acostumbrado a que mis papás me daban dinero y yo me podía comprar mi ropa, mis zapatos, podía comer bien después de varias horas de escuela, podía sin broncas comprar mi desayuno, si me daba hambre, comía y saliendo

de la prepa como me iba a hacer proyectos debía comer es decir vivía muy bien”
(Lorenzo 20 años).

Las diferencias socioeconómicas que se perciben en estos testimonios de jóvenes muestran que aún dentro de estos colectivos existen niveles sociales, que a unos les permiten vivir en condiciones aceptables para ellos y a otros enfrentar condiciones de pobreza.

4.8.2 Violencia intrafamiliar

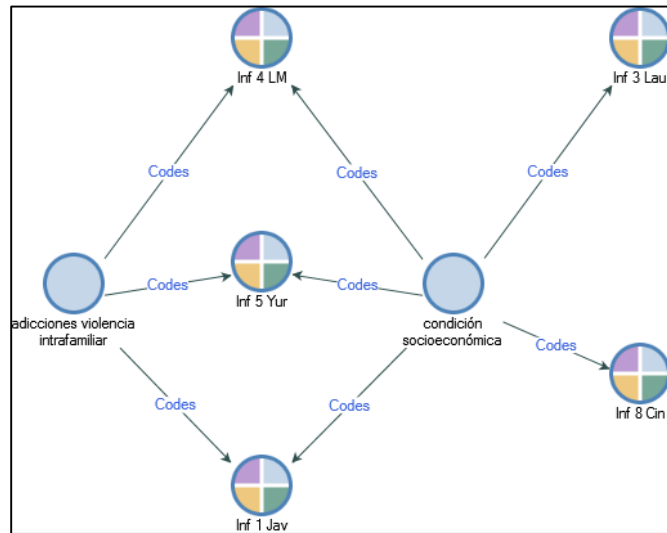
En el mismo nodo de antecedentes familiares los jóvenes hicieron referencia a la violencia intrafamiliar, y adicciones que en el seno familiar se presentaron en algún momento de previo a su ingreso a la universidad, debe señalarse que para el momento de las entrevistas ninguno refirió que esas circunstancias prevalecieran, por el contrario, todos refirieron que sus padres habían abandonado estas conductas como se puede observar en los testimonios de los informantes 1, 4 y 5.

“Mi papá hubo un tiempo en el que golpeaba a mi mamá cuando yo tenía 8 años y bueno me tocaba ver eso” (Lorenzo 20 años).

“En algún momento no fue el mejor de los padres, era muy violento” (Yazmin, 20 años).

“Sí se llegaba a poner muy borracho, incluso me cuenta mi mamá, que cuando yo estaba pequeño mi papá se llegaba a drogar” (Jacinto, 18 años).

En la Figura 13 los círculos en azul representan los sub nodos de adicciones y violencia intrafamiliar y el referente a su condición socioeconómica, los círculos de colores representan a los informantes que refirieron los temas en cuestión, se puede observar que los informantes 1,4, y 5 dan cuenta que la violencia y las adicciones están ligadas centralmente a su condición socioeconómica pues de los 9 estudiantes entrevistados sólo ellos lo refirieron, lo que no sucede con los informantes 3, y 8, quienes sólo refirieron temas relativos a su condición socioeconómica sin relacionarlo con adicciones, ni violencia intrafamiliar.



Fuente: Elaboración propia

Figura 13. Comparación entre sub nodos adicciones, Violencia Intrafamiliar, versus condición económica

Sin embargo, en estudios realizados en estratos socioeconómicos diversos se ha identificado que la violencia llamada intrafamiliar (asociada principalmente a violencia de género predominantemente hacia las mujeres), se presenta en todos los estratos económicos, de modo que no puede afirmarse directamente el binomio violencia intrafamiliar-pobreza.

A continuación, se presentan las conclusiones y/o reflexiones derivadas de la presente investigación.

CONCLUSIONES

La historia de los pueblos indígenas de México, ha pasado por acontecimientos como la conquista, o dominación, y el colonialismo, a la que se han visto sometidos a partir de la supuesta supremacía racial de los blancos y los mestizos, que ha producido una cultura de discriminación y exclusión y afecta en el contexto de la Educación Superior a algunos jóvenes pertenecientes a estos colectivos lo que representa ir superando innumerables obstáculos con lo que han podido acceder a la educación superior.

Los resultados de la presente investigación permiten aceptar la hipótesis del trabajo en relación a que los jóvenes indígenas del medio rural en su trayectoria escolar al acceder a la educación superior en Universidades de la Ciudad de Puebla enfrentan dificultades socioculturales ante un entorno multicultural que posee estereotipos de raza y etnia en donde es común la práctica de la discriminación y limitaciones económicas por provenir de familias de bajos ingresos, así como diversos retos en la adaptación al entorno urbano y escolar, todo ello con consecuencias negativas en su bienestar, lo que los enfrenta a generar procesos de resignificación de su identidad indígena como proceso de adaptación al entorno.

Desde el momento que se inicia un proceso de emigración de sus comunidades a ciudades como Puebla en la búsqueda de mejorar sus condiciones socioeconómicas, lo que a la postre se asume les podría resultar en una mejora en su bienestar y el de sus familias, los enfrentan a situaciones que les resultan absolutamente desconocidas, eventos que tienen efectos en su persona y en el bienestar que detentaban antes de llegar a la ciudad.

En relación al objetivo de identificar las dificultades inherentes a las instituciones de educación superior y a las de la vida cotidiana en la Ciudad de Puebla, enfrentadas por jóvenes indígenas en la realización de estudios de licenciatura en universidades públicas y privadas. Se concluye que el paso por la universidad para esta población propicia una serie de interacciones con las personas que se encuentran en los medios a los que llegan a insertarse, en algunos casos sin éxito; generando sentimientos negativos producto de relaciones interétnicas asimétricas y evidencian la falta de preparación en interculturalidad de una sociedad dominante que perpetua y reproduce este tipo de

patrones culturales, en donde la exclusión, discriminación, menosprecio, les obliga a realizar procesos de resignificación de su identidad.

Sin embargo aunque con menor frecuencia también experimentan sentimientos positivos que mayormente son producto de los logros que de manera gradual y periódica van alcanzando en su desarrollo personal, que trascienden desde sus antecedentes escolares y personales, hasta su ingreso y posterior desenvolvimiento en la educación superior, esto les hace sentir bien, les auto motiva, les impulsa a buscar mayores objetivos, en este sentido la autoeficacia tiene un papel central en los procesos de adaptación, que les permite mejorar en alguna medida su bienestar y su autonomía.

En cuanto al objetivo de evidenciar las consecuencias en el bienestar individual de jóvenes indígenas en su experiencia en su trayecto y permanencia en la educación superior en instituciones educativas urbanas de la zona metropolitana de Puebla se concluye que en los procesos de adaptación que deben enfrentar las y los jóvenes de pueblos indígenas con su llegada a la ciudad y a la universidad, éstos con gran frecuencia resultan traumáticos una vez que deben enfrentarlos sin ningún apoyo de orden emocional, acompañamiento escolar, u orientación respecto del lugar al que llegan, con escasez de recursos económicos lo que hace aún más complicado su paso por la ES, esta situación se acentúa en los y las participantes que realizan efectúan sus estudios en una institución pública, y se observa en menor medida en la institución privada. Sin embargo es necesario contemplar que las políticas universitarias en torno a la atención de pobladores de pueblos indígenas es diferente en cada institución y que no fue motivo de estudio exhaustivo en este trabajo, pero se reconoce la necesidad de profundizar en ello.

Hay situaciones que resultan insalvables y que merman el bienestar de los jóvenes participantes en la investigación con mayor intensidad, entre las que se encuentran, los problemas de transporte, tráfico y el estrés añadido a estas circunstancias, escenario al que no estaban familiarizados y que les produce innumerables sentimientos negativos; también deben padecer la inseguridad que se desarrolla en el contexto urbano, de la que han sido víctimas en algunos casos en más de una ocasión y que les ha enfrentado al riesgo de incluso de perder la vida, lo que ocasiona ansiedad y añoranza por sus comunidades que eran más seguras, según refieren, y la forma en que transcurría su existencia.

Otro factor que genera afectaciones negativas en el bienestar de los jóvenes universitarios procedentes de pueblos indígenas es su alimentación, ya que la comida a la que pueden acceder en la ciudad les ha producido enfermedades, han incorporado a su dieta alimentos que desconocen o bien a los que no están acostumbrados, y por lo que han tenido que “adaptarse” a hábitos alimenticios que les resultan ajenos, lo que les ha representado en algunos casos atentar contra lo que ellos consideran vital, que es el tipo de alimentación que tenían antes de llegar a la universidad, en algunos casos comer lo que se come en la ciudad afecta su identidad, y los confronta en sus elementos identitarios.

Entre los procesos de adaptación que deben enfrentar los jóvenes de pueblos indígenas se encuentra el de la vivienda a la que llegarán a vivir una vez que inician sus estudios, esta circunstancia les representa serios problemas ya que las personas con las que llegan a cohabitar tienen hábitos, y costumbres muy diferentes a las de ellos, situación que provoca continuos roces con quienes habitan las mismas viviendas, además de que deben compartir en muchos casos espacios y llegan a tener problemas de hacinamiento; esto provoca que periódicamente estén cambiando de vivienda. Esta situación afecta el bienestar incluso de los estudiantes matriculados en la institución privada, ya que ellos también reportaron con frecuencia este problema. Esto sin duda les produce afectos negativos en su bienestar, afecta la seguridad que para ellos representaba llegar al hogar y que era parte de sus costumbres, les plantea el reto de aprender a vivir y a tolerar al “otro”, situación que les resulta muy complicada y deriva en numerosos cambios de vivienda.

Se debe destacar que los procesos de adaptación se padecen de manera diferenciada según las condiciones propias de cada estudiante, ya que, si bien todos los entrevistados se adscribieron a un pueblo indígena, algunos de ellos manifestaron tener mayor apoyo económico y emocional que otros, lo que hace menos difícil enfrentar algunas de las circunstancias que relataron durante la investigación.

El tema económico sin duda se vuelve medular al enfrentar la llegada a la ciudad a cursar la universidad, si bien la solvencia económica no resuelve problemas de interacción con las personas, ni proporciona soporte emocional, si facilita o ayuda a resolver problemas de alimentación,

transporte, vivienda, y materiales escolares. En este sentido la carencia de recursos económicos fue una constante en los testimonios, si bien algunos de los entrevistados manifestaron tener más apoyo por parte de sus familiares este siempre resultó insuficiente, o les permitía la estancia en la universidad con muchas limitantes, por ello en todos los casos en algún momento de sus estudios debieron buscar recursos adicionales a través de becas, de conseguir trabajo. Además, el problema económico les tiene en zozobra permanente a partir de la constante amenaza de tener que renunciar a sus sueños, por no poder cubrir los gastos, aunado a lo anterior les hace valorar el esfuerzo tan importante que realizan sus padres para poder sostenerlos en la universidad, lo que en algunos casos resulta en deudas, trabajos adicionales, en resumen, es un sobre esfuerzo no sólo para el estudiante sino para la familia.

En todos los casos los entrevistados dieron cuenta de que las instituciones encargadas de facilitar las becas las han negado o son francamente insuficientes, cancelando con ello la posibilidad de que su bienestar mejore mientras estudian la universidad en la ciudad.

La identidad de los jóvenes de pueblos indígenas que llegan a estudiar a la ciudad de Puebla se ve trastocada, y es puesta a prueba por las interacciones inter étnicas que tienen todos los días, ya que les plantea retos adicionales todos los días; superar barreras idiomáticas, acoger patrones conductuales que les resultan ajenos, enfrentar el estrés propio del transporte y la ciudad en su conjunto, además de los actos discriminatorios al interior de la universidad reciben vuelve su intención de estudiar en algo mucho muy complicado, sin embargo su anhelo de ser “algo” de lo que sus padres, su familia y su comunidad de origen se sientan orgullosos les motiva día a día.

Como producto de esta investigación se puede afirmar que las instituciones de ES no están diseñadas para atender integralmente a estos sectores de la población, muestra de ello son los problemas que enfrentan en el acceso y durante su estancia en la educación superior una vez que la interacción con la universidad y sus actores les resulta muy compleja, particularmente el trato con los maestros en algunos casos resultó discriminatorio, ofensivo y falta de comprensión de las circunstancias personales de los estudiantes, además la soledad que afrontan evidencia la falta de acompañamiento tutorial que sucede en la universidad pública, a pesar de que en el organigrama de la misma existe la denominada Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU).

Sin embargo y a pesar de que las IES no brindan la atención, ni el soporte que requieren los estudiantes de pueblos indígenas existe una minoría que con todos los elementos en contra logra ir avanzando en la ES, ello provoca que la percepción que tienen de ellos mismos respecto de lo que pueden lograr crezca y les haga sentirse bien con ellos mismos, estos breves momentos de bienestar son ampliamente valorados por ellos y les motiva a seguir adelante.

Otro de los factores que les proporciona bienestar son las pocas relaciones amistosas que desarrollan ya que ellas les proporcionan soporte emocional, escolar, ocasionalmente económico, y ayudan a que el proceso de adaptación sea menos complicado, para ellos esto significa que en una sociedad que por momentos resulta muy hostil, pueden encontrar reductos en donde se pueden sentir bien.

Debe señalarse que en toda investigación se encuentran aspectos que sería interesante abordar pero que no son motivo de la misma, por ello se sugiere que en investigaciones posteriores se aborde con mayor profundidad los mecanismos que debieran implementar las IES para dar una atención integral a este sector de la población. Se debe además indagar en el papel que juegan las autoridades municipales de la ciudad a la que llegan, ya que no sólo se insertan en el ambiente universitario, sino en el ambiente ciudadano.

RECOMENDACIONES

Es claro que lo que busca esta investigación es analizar los efectos en el bienestar de jóvenes de Pueblos originarios que llegan a la ciudad a estudiar, sin embargo, es necesario proponer algunas estrategias que surgen de las conclusiones a las que se ha arribado.

En primera instancia se busca a través de la elaboración de estas recomendaciones despertar el interés de los actores sociales involucrados, además de la implementación de políticas y acciones que permitan mejorar el bienestar de las y los jóvenes de pueblos indígenas por lo cual se proponen las siguientes medidas:

1. Ofrecer orientación desde antes de que egresen de la educación media superior, sobre las implicaciones que tiene estudiar a nivel superior y fuera del hogar, no con la finalidad de desanimarlos, sino para que ellos puedan prepararse en la medida de lo posible, para que su bienestar una vez que lleguen sea mejor.
2. Realizar actividades educativas que favorezcan la adaptación al contexto escolar y urbano, al inicio del ingreso a las IES, así como impulsar un clima intercultural institucional que considere al personal docente, al alumnado y generar políticas de acción afirmativa para esta población.
3. Establecer en el currículo como parte de la formación básica de todos los estudiantes la materia de interculturalidad, con la finalidad de que se eviten actos de discriminación, segregación, racismo contra los jóvenes de Pueblos indígenas.
4. Se sugiere que las IES amplíen su oferta académica en el interior del estado con la finalidad de evitar en la medida de lo posible la migración forzada.
5. Es necesario generar estadísticas sobre la procedencia regional del alumnado, así como de su auto adscripción y género. Sin embargo, no sólo basta tener a los estudiantes de pueblos indígenas en un padrón, las IES públicas deben establecer políticas educativas efectivas que pasen del discurso y las cifras, a la atención integral a estos colectivos, de manera que su bienestar mejore sustancialmente.
6. Su atención debe considerar un acompañamiento efectivo que no sólo contemple lo académico, sino atienda sus necesidades emocionales, para ello se requiere que cuerpo de

docentes multidisciplinario que cuenten con formación en interculturalidad, psicología, y lingüística entre otras.

Como parte de la atención integral que se debe dar a los estudiantes de pueblos indígenas se recomienda que las IES en coordinación con las autoridades municipales y estatales ofrezcan un curso propedéutico específico para ellos, que se acompañe de un manual que les informe respecto de cómo vivir la ciudad, señalándoles que áreas les pueden ser mejores para vivir en términos de cercanía y seguridad, para comer, que rutas de transporte les resultan útiles, incluida la facilidad del transporte universitario.

Además, se sugiere que las IES y los gobiernos de todos los órdenes aumenten de manera sustantiva su presupuesto para becas, y que se simplifique su entrega, de manera que quien acceda a una beca pueda con ella solventar todos los gastos que implica estudiar en la ciudad.

REFERENCIAS

- Aguilar, S., y Barroso, J. 2015. La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit* (47), 73-88.
- Albo, X. 2010. Suma Qamaña, Convivir Bien, ¿Cómo medirlo? *Diálogos*, 54-64.
- Alcántara, A., y Villa, L. 2014. Desigualdad social y educación superior. *Universidades*, LXV(59), 4-8.
- Alonso, L. E. 2003. *La mirada cualitativa en sociología*. España. Fundamentos.
- Ardila, R. 2003. Calidad de Vida: una definición integradora. *Revista latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.
- Ariza, G. I., y Balmes, H. 2005. El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychol.*, 31-41.
- Baez, L. (2004). *Nahuas de la Sierra Norte de Puebla*. México. CDI-PNUD.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/12557/nahuas_sierra_norte_puebla.pdf
- Báez, J. 2009. *Investigación cualitativa*. Madrid. ESIC.
- Bari, M. C. 2002. La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de Antropología social*(16), 149-163.
- Barreat, Y. 2011. Predictores de calidad de vida en distintas culturas: una aplicación de la teoría del individualismo-colectivismo. *Anales de la Univesidad Metropolitana*, 11(1), 53-69.
- Barth, F. 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México. Fondo de Cultura económica.
- Batzin, C. 2005. *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*.
<https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/21237/cbatzin.pdf>
- Bello, Á. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina*. Santiago de Chile. Naciones Unidas.
- Benavides, M. A. (2015). Juventud, desarrollo humano y educación superior. Una articulación deseable y posible. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 6, 5-11.
- Bertely, M. 2011. Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 66-77.

- Bertely, M., Saraví, G., y Abrantes, P. 2013. Adolescentes indígenas en México derechos e identidades emergentes. México. UNICEF. <http://www.unicef.org/mexico/spanish/AdolescentesindigenasDoctecnicoOK2.pdf>
- Blanco, C. 2000. Las migraciones contemporáneas. Madrid. Alianza.
- Bonfil, G. 1972. El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. Anales de antropología, 106-124. http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/bonfil_indio.pdf
- Boni, A. 2010. El sistema de la cooperación internacional al desarrollo evolución histórica y retos actuales. En C. Calabuig, y M. De los Llanos, La cooperación Internacional para el desarrollo 7-48. España. Universidad Politécnica de Valencia. <http://www.upv.es/upl/U0566378.pdf>
- Bourdieu, P. 1998. La distinción. Madrid. Taurus.
- Buchman, C., y Hannum, Emily. 2001. Educación and stratification in developing countries. Annual review of sociology, 77-102.
- Cabrera, M. R. 2000. El indio en las relaciones geográficas del Siglo XVI: La construcción de un significado. En R. Barceló, M. A. Portal, y M. J. Sánchez, Diversidad étnica y conflicto en América Latina. México. Plaza y Valdés, UNAM.
- Camus, M. 2008. Los jóvenes indígenas en la ciudad de Guatemala y la relatividad de la ideología. En M. L. Pérez Ruiz, Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. México D.F. INAH.
- Cantero, V., y Williamson, G. 2009. Movilidad social e intergeneracional por origen étnico: evidencia empírica región de la Araucanía, Chile. Universum, 1 (24), 22-40.
- Cardona, D., y Agudelo, H. B. 2005. Construcción cultural del concepto calidad de vida. Medellín Colombia. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 23(1), 79-90.
- Cardoso, R. 2007. Etnicidad y estructura social. México. CIESAS.
- Casillas, M., Badillo, J., y Ortiz, Verónica. 2012. La diversidad Cultural en la Universidad. Los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior, necesidad de Visibilización y reconocimiento. Xalapa, Veracruz. Universidad Veracruzana.
- Casillas, M., Chain, R., y Jácome, N. 2007. Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. Revista de la educación superior, 7-29.
- Casillas, M., Ortiz, V., y Badillo, J. 2009. Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Veracruz México.

- Caso, A. 1948. Definición del indio y de lo indio. México. Instituto indigenista interamericano.
- Castro, M. 2008. La universalización de la condición indígena. Santiago Chile. *Alteridades*, 18, 21-32. <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711467003.pdf>
- Caudillo, F., y Gloria, A. 2012. El buen vivir: un diálogo intercultural. *Ra Ximhai*, 8(2), 348-350. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46123366015.pdf>
- CDI. 2006a. Indicadores sociodemográficos de la población indígena 2000-2005. http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf
- CDI. 2006b. Regiones indígenas de México. http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones_indigenas_cdi.pdf
- CDI. 2006c. Informe sobre desarrollo humano de los Pueblos indígenas de México 2006. <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35732/cdi-informe-desarrollo-humano-pueblos-indigenas-mexico-2006.pdf>
- CDI. 2006d. Regiones indígenas de México. http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones_indigenas_cdi.pdf
- CDI. 2010. Indicadores sociodemográficos de la población total y la población indígena, 2010. <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2010/PUEB/pueb2010.pdf>
- CDI. 2014. Programa especial pueblos indígenas-2014-2018. México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32305/cdi-programa-especial-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf>
- CDI. 2016. Atlas de los pueblos indígenas. <http://www.cdi.gob.mx/atlas/index.html#>
- CDI - PNUD. 2006. Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México 2006. http://www.cdi.gob.mx/idh/informe_desarrollo_humano_pueblos_indigenas_mexico_2006.pdf
- Cejudo, R. 2006. Desarrollo humano y capacidades, Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*(234), 365-380.
- Cejudo, R. 2007. Capacidades y Libertad, Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista internacional de Sociología*, LXV(47), 9-22.
- Centro de investigaciones sociológicas. 2015. España 2015. Situación social. Madrid: Cristóbal Torres Albero Editor.
- CEPAL. 2000. Situación de indígenas y agroamericanos en América Latina. <https://www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/7/77/P77.xml>

- CEPAL. 2016. Migración Interna. <http://www.cepal.org/es/temas/migracion-interna>
- Chambers, I. 1994. Migración, cultura e identidad. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Chávez, M. 2008. Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? Revista de la educación superior, 4(148), 5. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003
- Chuji, M. 2009. Modernidad, Desarrollo, Interculturalidad y Sumak Kawsay o Buen vivir. Uribia, Colombia. Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos.
- CONAPO. 2016. Infografía Población Indígena. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf
- CONEVAL. 2014. La pobreza en la población indígena de México. México: CONEVAL. http://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/POBREZA_POBLACION_INDIGENA_2012.pdf
- Congreso del Estado de Puebla. 2010. Ley estatal para la protección de los derechos y cultura de los pueblos indígenas. http://gobiernoabierto.pueblacapital.gob.mx/transparencia_file/Gobierno.Abierto/ACCESIBILIDAD/Ley_Estatal_Para_la_Proteccion_de_Derechos_Cultura_de_Pueblos_Indigenas.pdf Congreso del Estado de Puebla. 2011. Ley estatal para la protección de los derechos y cultura de los pueblos indígenas. Puebla, México: Congreso del estado de Puebla.
- Dalle, P. 2015. Movilidad social intergeneracional en Argentina. Revista de ciencias sociales, 28(37), 139-165.
- Dávila, J. 2005. Perú Gobiernos locales y Pueblos Indígenas. Lima: IWGIA.
- De Garay, A. 2001. Los actores desconocidos una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México. ANUIES.
- De la Torre, L. 2006. No llores, prenda, pronto volveré: migración, movilidad social, herida familiar y desarrollo. La Paz. Fundación PIEB.
- De la Torre, M. 2012. Educación superior en el Siglo XXI. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_8.htm
- Del Popolo, F., López, M., y Acuña, M. 2009. Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas. Madrid. Organización iberoamericana de la juventud.

- Desai, M. 2003. Pobreza y capacidades. Comercio Exterior, 53(5), 434-444.
- Díaz, G. 2001. El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectivas. Revista Cubana de medicina general integral, 572-579.
- Diener, E. 2000. Subjective well-being: the science of happiness and proposal for a national index. American psychology, 34-43.
- Diener, S. E., Lucas, R., y Smith, H. 1999. Subjective well being. Three decades of progress. Psychological bulletin, 276-302.
- Dietz, G. 2010. Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz. México: Conacyt.
- Dietz G. y Mateos L.S. 2013. Primera Reimpresión. Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública. México.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. 2007. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. Estudios Pedagógicos, 7-27.
- England, C. 2012. Teoría social cognitiva y teoría de retención de Vincent Tinto. Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. Griot, 28-49.
- Ethington, A. 1990. A psychological model of student persistence. Research in higher education, 279-293.
- Feixa, C. 1999. Análisis comparativos entre jóvenes rurales y urbanos. El reloj de arena, 18.
- Fernández de Morgado, N. 2009. Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de literatura. Paradigma, 30(2), 39-62.
- Fernández, G., y Guzmán, A. 2000. La calidad de vida desde la perspectiva latinoamericana. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales (242), 3.
- Fernández, G., y Rojo, F. 2005. Calidad de Vida y Salud, Planteamientos conceptuales y métodos de investigación. Territoris, 117-135.
- Fernández, J. 2010. Pueblos Originarios, indios, indígenas o aborígenes. http://www.condorhuasi.org.ar/docs/pueblos_originarios_indios_indigenas_o_aborigenes.pdf

- Ferrer, M., y Bono, M. 1998. Pueblos indígenas y Estado nacional en México en el siglo XIX. México. UNAM.
- Flores, P. 2005. Educación superior y desarrollo humano, el caso de tres universidades tecnológicas. México. ANUIES.
- Fragoso-Luzuriaga, R. 2015. Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto. Revista Iberoamericana de Educación Superior. 110-125. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-
- Franco, R., León, A., y Atria, R. 2007. Estratificación y movilidad social en América latina una agenda de trabajo. En R. Franco, A. León, y R. Atria, Estratificación y movilidad social en América latina transformaciones estructurales de un cuarto siglo (pág. 42). Santiago de Chile. LOM ediciones.
- Galeana, R. 2013. Ser niña, o niño o adolescente indígena en México. Rayuela, 92.
- Galeano, M. E. 2004. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gallart, A., y Henríquez, C. 2006. Indígenas y educación superior; algunas reflexiones. Universidades(32), 29.
- García, J., y Jáuregui, P. 2014. Interculturalidad y educación superior en México; panorama del estado actual. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8 (1), 129-141.
- García, A. 2012. Juventud indígena en el totonacapan veracruzano. Limina R Estudios sociales y humanísticos, X(1), 75-88.
- García, J. D. 2011. Un índice de calidad de vida para México. En J. d. García, y F. Sales, Bienestar y calidad de vida en México (págs. 113-145). México. CESOP.
- García, M. A. 2002. El bienestar subjetivo. Escritos de Psicología, 1-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281674>
- García, N. 2004. De que estamos hablando cuando hablamos de lo popular? Diálogos en acción primera etapa, 153-165.
- Garduño, L., Salinas, B., y Rojas, M. 2005. Calidad de vida y bienestar subjetivo en México. México. Plaza y Valdez.
- Gellner, E. 1991. Encuentros con el nacionalismo. México. CONACULTA/ Alianza Editorial.
- Gilbert, D., y Kahl, J. 1993. The american class structure. California USA. Wadsworth publishing company.

- Gómez, V., Villegas, C., Barrera, F., y Cruz, J. E. 2007. Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311-325.
- González, A., Ramírez, B., Boltvinik, J., y Macías, A. 2006. Pobreza y población objetivo en cuatro municipios de la sierra norte de Puebla. *Papeles de población*, 115-153.
- González, M. 2002. Ética y formación universitaria. *Revista Ibero Americana* (29).
- Guzmán, C. 2014. Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, 36-46.
- Guzmán, C. 2017. Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 71-87.
doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002
- H. Congreso de la Unión. 2017. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Harris, M. 1985. Bueno para comer, enigmas en la alimentación y su cultura. New York: Alianza.
- Hernández. 2012. Puebla, polo de atracción para universitarios foráneos. <https://www.economista.com.mx/estados/Puebla-polo-de-atraccion-para-universitarios-foraneos-20120726-0105.html>
- Hernández, A. 2006. La teoría ética de Amartya Sen. Bogotá. Siglo del Hombre.
- Hernández, M., Heiras, C., 2004. CDI. Tepehuas pueblos indígenas del México contemporáneo, <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/tepehuas.pdf>
- Hernández, N. 1998. In tlahtoli, in ohtli, la palabra, el camino, memoria y destino de los pueblos indígenas. Puebla. Plaza y Valdéz.
- Herrera, R. 2006. La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones. México. Siglo XXI.
- Houtart, F. 2011. Agencia latinoamericana de información. Obtenido de <http://www.alainet.org/es/active/47004>
- Huanacuni, F. 2010. Buen vivir, Vivir bien, Filosofía estrategias y experiencia regionales andinas. Perú. CAOI.
- Huerta, J. E. 2012. El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 65-88.
- INEGI. 2004. La población hablante de lengua indígena en Puebla. México: INEGI.

- INEGI. 2005. <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/>. La Migración en Puebla
http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/76/702825498108/702825498108_1.pdf
- INEGI. 2016. Población hogares y vivienda.
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=1484>
- Iracheta, A. 2009. Políticas Públicas para Gobernar las metrópolis mexicanas. México. El Colegio Mexiquense.
- Jaussi, M. L., Rubio, T. M., Altuzarra, P., y Sainz, A. 2008. Educación intercultural, orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela. Bilbao. Gobierno Vasco.
- Jiménez, Y. 2011. Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y modernización en el sistema educativo mexicano. *Revista de Investigación educativa*, 1-24.
- Johnson, W., Brett, C., y Deary, I. 2010. The pivotal rol of education in association between habilty and social class attainment: a look across three generations. *Intelligence*, 55-65.
- Juárez, L., Parra, M., Mariaca, R., y Díaz, B. 2011. Modos de vida de los jóvenes en un espacio rural e indígena de México. *Estudios sociales*, 19 (38), 93-117.
- Kabat, M. (s/f). CECIES Pensamiento latinoamericano y alternativo. Obtenido de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=202>
- Kent, R. 2002. Los temas críticos de la educación superior en América latina en los años noventa. México. FLACSO.
- Kesselheim, W. 2007. La construcción y destrucción de límites entre grupos étnicos en la interacción. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 125-138.
- La Cruz, J. 2012. La Autoadscripción étnica bajo la lupa: subjetividades de personas de origen Qechua, Aymara y Amazónico en torno a las categorías étnico / raciales de las encuestas sociales. Lima: Grade.
- Lajo, J. 2009. Entrevista para argentinpress. (M. Colussi, Entrevistador)
- Larrain, H. 1993. ¿Pueblo, etnia o nación? hacia una clarificación antropológica de conceptos corporativos aplicables a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales*, 28-53.
- Layard, R. 2005. *Happiness: Lessons from a New Science*. Londres. Penguin.
- Lehmann. 2015. Convergencias y Divergencias en la educación superior intercultural. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 133-170.

- León, B. 2012. La pobreza y el gobierno de los pobres. La pobreza y el gobierno de los pobres (págs. 1-25). México. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- León, M. 2003. Pueblos indígenas de México Autonomía y diferencia cultural. México. UNAM.
- López, , D. M., Lagunes, A. C., y Recio, E. C. 2009. Políticas Públicas y Educación superior en México. Veracruz. COMIE.
- López, L. E., Moya, R., y Enrique, R. 2009. Pueblos indígenas y educación superior en América latina y El Caribe. En L. E. López, Interculturalidad educación y ciudadanía (págs. 221 - 291). Bolivia. Plural.
- Luna, X. 2007. Mazatecos, pueblos indígenas del México contemporáneo. México. CDI. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11676/mazatecos.pdf>
- Martín-Crespo, M. C., y Salamanca, A. B. 2007. El muestreo en la investigación cualitativa . Nure investigación, 1-4.
- Maya, M. E., y Martínez, H. 2001. El desafío de la pobreza. Bogotá. Siglo del Hombre.
- Mayorga, M. L. 2008. Jóvenes universitarios en Colombia. En M. L. Pérez, Ruiz, Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. México. INAH.
- Mejía, J. 2011. Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista latinoamericana de metodología de la investigación social.(1), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5275948.pdf>
- Méndez, C. 2001. Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables, administrativas. México. Mc Graw Hill.
- Mendieta, G. 2015. Informantes y muestreo en investigación cualitativa. Investigaciones Andina, 1148-1150.
- Mendoza, J. 2010. La comunidad indígena en el contexto urbano. Desafíos de sobrevivencia. México. CESOP.
- México Nación Multicultural. 2004. Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM Ciudad Universitaria. <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/BANCO/Mxmulticultural/Pueblosindios.html>
- Mindek, D. 2003. Mixtecos pueblos indígenas contemporáneos de México. México. CDI:PNUD.
- Molina, J. G. 2009. Multiculturalismo y pueblos indígenas . IUS, revista del Instituto de ciencias jurídicas de Puebla, 38-59.

- Monistrol, O. 2007. El trabajo de campo en investigación cualitativa. NURE Investigación, 1-4.
- Montecino, S., Campos, L., Pilowski, M., Huencho, E., y Zuñiga, Á. 2006. Propuesta para la generación participativa de una política indígena urbana. Chile. Comisión asesora.
- Morce, J. 2003. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Colombia. Universidad de Antioquía.
- Moreno, C., Sepúlveda, L., y Restrepo, L. 2012. Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas. Hacia la promoción de la salud, 59-76.
[http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista17\(1\)_4.pdf](http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista17(1)_4.pdf)
- Moreno, B., y Ximenéz, C. 1996. Evaluación de la calidad de vida. En C. Buela, Manual de evaluación en Psicología (págs. 1045-1070). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz, C. 2007. Perspectiva Psicológica del bienestar subjetivo. Psicogente, 163-173.
- Muñoz, G. H. 2014. Estructura y cambio social: en torno al movimiento de los jóvenes de 2014.
<https://planeacionibero.wordpress.com/2014/11/13/estructura-y-cambio-social-en-torno-al-movimiento-de-los-jovenes-de-2014/>
- Navarro, L., Pasadas del Amo, S., y Ruiz, J. 2013. La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: dos ejemplos de uso.
https://www.google.com.mx/search?q=triangulacion+de+datos+como+se+hace&rlz=1C1CHBF_esMX797MX797&oq=triangulaci%C3%B3n+de+la+informacion+como&aqs=chrome.3.69i57j0l5.20564j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Noreña, A. L., Alcaráz, N., Rojas, J. G., y Rebolledo, D. 2012. Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan.
- Nussbaum, M. 1992. Human functioning and social justice: in defense of Aristotelian Essentialism. Sage Publications Inc.
- Nussbaum, M. 2002. Education for citizenship in an era global connection. Studies in Philosophy and Education, 289-303.
- OCDE. 2014. Mejores políticas para una vida mejor.
<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/la-movilidad-educativa-se-hace-mas-lenta-en-el-mundo-industrializado-dice-la-ocde.htm>
- Ochoa, M. S. 2011. Apuntes para la conceptualización y la medición de la calidad de vida en México. En J. García, y F. Sales, Bienestar y calidad de vida en México (págs. 15-68). México D.F. Universidad de Monterrey.

OIT. 1957. C107 - Convenio sobre poblaciones indígenas y tribuales

http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312252

Okuda, M., y Gómez, C. 2005. Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Revista Colombiana de Psiquiatría, 118-124.

ONU. 2010. La situación de los pueblos indígenas del mundo. <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/press%20package/sowip-press-package-es.pdf>

Palomar, J., y Lanzagorta, N. 2005. Pobreza, recursos psicológicos y movilidad social. Revista latinoamericana de Psicología, 37(1), 9-45.

Pascarella, E., y Terenzini, P. 2005. How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco. Jossey-Bass.

Pena, B. 2009. La medición del bienestar social. Estudios de economía aplicada, 27-2, 299-324. U. d. Alcalá.

Perez, C. 2006. Justicia indígena. Cuenca Ecuador: Universidad de Cuenca, Facultad de Jurisprudencia y ciencias políticas y sociales: Colegio de abogados del Azuay.

Pérez, L. 2002. Los jóvenes indígenas ¿un nuevo campo de investigación? (INAH, Ed.) Diario de campo boletín interno de los investigadores del área de Antropología(43), 44-48.

Pérez, M. L. 2002. Del comunalismo a las megaciudades: el nuevo rostro de los indígenas urbanos. En G. De la peña, y L. Vázquez, La antropología sociocultural en el México del Milenio: búsquedas, encuentros, transiciones (págs. 295-340). Mexico: FCE.

Pérez, M. L. 2016. la traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. Limina, 14(1), 15-28.

Piñera, D. 2001. La educación en el proceso histórico de México. Mexicali. ANUIES.

Pla, J. L. 2013. Acerca de las potencialidades del concepto de clase para el campo de estudios de la movilidad social. Aposta(58), 1-29.

PNUD. 2005. Informe nacional de desarrollo humano. Guatemala: PNUD.

PNUD. 2014. Informe sobre desarrollo humano 2014. México. <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>

- Presidencia de la República. 2007. Plan Nacional de Desarrollo. <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html>
- Quecedo, R., y Castaño, C. 2002. Introducción a la metodología cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 5-39.
- Ramírez, E. 2006. *La educación indígena en México*. México, D.F. UNAM.
- Ramírez, G. R. 2013. ¿Que representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En C. Gúzman, *Los estudiantes y la integración, experiencias identidades* (págs. 25-30). México D.F.: Anuies.
- Ramírez, I., y Arriaga, J. L. 2011. La imposibilidad del multiculturalismo en una nación multicultural. *Culturales*, 7(14).
- Ramos, M. C. 2013. Integración universitaria de estudiantes foráneos. En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad: Integración y experiencias* (págs. 157-178). México. Anuies.
- Renshaw, J., y Wray, N. 2004. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3239/Indicadores%20de%20bienestar%20y%20pobreza%20indigena.pdf?sequence=1> XXXX
- Ringuelet, R. 1986. *Procesos de contacto interétnico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Rivera, M., y Arizpe, S. 2006. bolpress. Reflexiones en torno a los nombres indígena y originario. <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2006110804>
- Rivero, J. 2005. Políticas Educativas y Exclusión: sus límites y complejidad. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(2), 33-41.
- Rodríguez, C. R. 2006. La vigencia de la educación como mecanismo de movilidad social. *Revista Regional de Investigación Educativa*, 66-80.
- Rodríguez, G., y García, E. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Rojas, A., y González, E. 2016. El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista LiminaR estudios sociales y humanísticos*, 73-91.
- Rojas, C. 2005. *El asombro del pensar, la filosofía en el ámbito de las humanidades*. Puerto Rico. Isla Negra.
- Rojas, M. 2009. Midiendo el progreso de las sociedades: reflexiones desde México. En M. Rojas. México. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C.

- Rojas, M. 2011. El bienestar subjetivo: su contribución a la apreciación y la consecución del progreso y bienestar humano. *Realidad, Datos y espacio*, 2(1), 64-77.
- Rubin, H., y Rubin , I. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Ruiz, A. 2002. *Migración Oaxaqueña una aproximación a la realidad*. Oaxaca. Coordinación estatal de atención al migrante Oaxaqueño.
- Ruiz, V. 2008. *Refugio Guatemalteco. Juventud, identidad y migración en la Gloria Chiapas México*. En M. L. Pérez Ruiz, *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México D.F. INAH.
- Sámano, M. Á. 2005. *Identidad y la relación de los pueblos indígenas con el Estado Mexicano*. Ra, Ximhai, 239-260.
- Sánchez, A. 2002. *Psicología social aplicada teoría, método y práctica*. Madrid. Pearson.
- Sanjuán, P., y Ávila, M. 2016. *Afrontamiento y motivación como predictores del bienestar subjetivo y psicológico*. *Psicopatología y psicología clínica*, 1-10.
- Schmelkes, S. 2008. *México: Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación/Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf
- Schmelkes, S. 2009. *Diversidad, complejidad y educación intercultural*. (págs. 297-347). México. Congreso Nacional de investigación educativa.
- Schmelkes, S., y Rama, C. (2007). *Educación superior para los pueblos indígenas*. México D.F., Coordinación General de Educación Intercultural.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Silas, C. (Septiembre de 2009). *Iniciativas para el acceso de la población indígena a la educación superior en México*. Veracruz. Comie.
- Silva, M., y Rodríguez , A. 2013. *¿Como viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza?* En C. Gúzman, *Los estudiantes y la universidad: integración experiencias e identidades* (págs. 95-107). México D.F. Anuies.
- Sistematicalternatives.org. 2014. *Alternativas sistémicas vivir bien apuntes para el debate*. Obtenido de <https://systemicalternatives.org/2014/02/21/que-es-alternativas-sistemicas/>
- Solís, P. 2007. *Inequidad y movilidad social en Monterrey*. México. COLMEX.

- Stavenhagen, R. 1992. Los derechos de los indígenas: algunos problemas conceptuales. *Nueva antropología*, 13(43), 83-99.
- Swail, W., Redd, K., y Perna, L. 2003. Retaining minority students in higher education: A framework for success. <http://www.educationalpolicy.org/pdf/Retaining%20Minority%20Students.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. 2010. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España. Paidós.
- Tinto, V. 1987. *Leaving college*. Chicago. The university of Chicago press.
- Tinto, V. 1993. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago. University of Chicago Press.
- Tonon, G. 2015. *Qualitative studies in Quality of Life, Methodology and Practice*. Buenos Aires. Springer
- Torche, F. 2010. Cambio y persistencia de la movilidad intergeneracional en México. México. Serrano Julio y Florencia Torche (eds.).
- Torres, L. E. 2012. *Retención estudiantil en la educación superior*. Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.
- UNESCO. 1998. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Urteaga, M., y Pozo, C. 2011. Retos contemporáneos en los estudios sobre la Juventud. *Alteridades*, 13-32.
- Urzúa, A., Vega, M., Jara, A., Trujillo, S., y Muñoz, R. 2015. Calidad de vida percibida en inmigrantes sudamericanos en el norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 139-156.
- Vargas, A. 2002. La acreditación una forma de estandarizar la educación. *Revista educación*, 26(2), 245-254.
- Vázquez, L. 2010. Evolución de la educación superior privada http://www.peu.buap.mx/Lazaro/Evolucionde_la_educ_privada.htm
- Veenhoven, R. 2000. The four Qualities of life. *Journal of hapiness studies*, 1, 1-39.
- Velarde, E., y Ávila, C. 2002. Consideraciones metodológicas para evaluar la calidad de vida. *Salud Pública de México*, 44(5), 448-463.
- Velasco, S. 2010. *La inclusión de estudiantes indígenas en las univesidades públicas de México*. México. UPN.

- Vélez, Roberto, Campos, R., y Huerta, J. E. 2013. Informe de movilidad social en México 2013. <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/MovilidadSocialMexico.pdf>
- Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. 2010. Construyendo Interculturalidad crítica. Bolivia. Instituto Internacional de Integración del convenio Andrés Bello.
- Villa, L. 2016. Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, 51-64.
- Villanueva, E. 2010. Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, 32(129).
- Wade, P. 2000. Raza y etnicidad en Latinoamérica. Quito- Ecuador. Abya Yala.
- Walker, M. 2006. Higher education Pedagogies. Berkshire, The society for research into Higher Education and open university press, 128-129.
- Wolfgang, K. 2007. Pueblos indígenas y educación. Quito. Abya Yala.
- Wright, D. C. 2005. Lengua, cultura e historia de los otomíes. *Arqueología mexicana* (73), 26-29.