



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Trayectoria y deserción escolar de las y los estudiantes indígenas de la
BUAP.**

Presenta:

Sandra Concepción Prado López

Comité Tutorial:

Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

Dra. Lidia Ernestina Gómez García

Directora de tesis: Dra. Elva Rivera Gómez

Puebla, Puebla

Enero 2023

AGRADECIMIENTO
AL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT),
POR LA BECA OTORGADA PARA CURSAR LA MAESTRIA Y HACER POSIBLE
LA
REALIZACIÓN DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia su apoyo insustituible e incondicional y por estar presentes en los momentos importantes.

A mis amigos, por sus detalles y tiempo brindado. A mi faro y tierra firme, gracias.

Expreso mi profundo agradecimiento a Cristian Daniel Vargas Alvarado, Jaquelin Monarca Pérez, Gerardo Uriel Pérez Rojas, Yulisa Herrera Martínez, Ricardo Antonio Arroyo, Froylan Hernández Durán, Lucio García Patricio, Juana Gudelia López García, Bonifacio Alfredo Moreno Álvarez, Yail Yazaret García Hernández, Nadya Alonso Salvador y Saúl Sánchez González por su apertura y alegría para participar en la presente investigación. Aprendí mucho de ustedes y me siento afortunada por haberlos conocido.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla que influyó en mi vida de maneras diversas.

Agradezco el apoyo brindado por la Licenciada Carolina Cabrera López, de la Dirección de Acompañamiento Universitario por su ayuda y disposición en esta investigación.

También deseo agradecer a la planta académica de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, por su contribución en mi formación de posgrado.

Especialmente agradezco a las Dras. Lidia Ernestina Gómez García y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, integrantes de mi Comité Tutorial, sus recomendaciones y sugerencias a lo largo de la investigación.

A la Dra. Elva Rivera Gómez, Directora de Tesis, muchas gracias por su enseñanza, consejos brindados en tiempos de pandemia, apoyo y paciencia a lo largo de la investigación.

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo I. Marco contextual y Normativo	17
1.1 Marco Contextual Internacional.....	17
1.2 El Contexto Nacional.....	20
1.3 La Educación superior en Puebla contexto estatal e institucional	26
1.4 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	31
Capítulo II. Marco teórico	42
2.1 Trayectoria y deserción escolar	42
2.2 Género y sexismo.....	45
2.3. Interseccionalidad y Multiculturalidad	50
Capítulo III. Metodología de la investigación	56
3.1 Tipo de Investigación	56
3.1.1 Sujetos	57
3.2 Diseño de instrumentos	59
3.2.1 El diseño de la entrevista	59
3.2.2 Procedimiento	62
Capítulo IV. Análisis de los resultados	64
4.1 Análisis de los instrumentos de investigación	98
4.2 Interpretación de las entrevistas.....	102
Conclusiones y recomendaciones	104
Anexos	109
Referencias bibliográficas	117

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Población total de Puebla por edad y sexo	28
Tabla 2 Matrícula de nuevo ingreso y reingreso por unidad académica, sección regional, modalidad y sexo de licenciatura	37
Tabla 3. Perfil sociodemográfico de las y los estudiantes indígenas entrevistados por lengua, sexo, edad, licenciatura y semestre de la muestra de estudio	58
Tabla 4. Operacionalización de categorías	113
Tabla 5. Perfil sociodemográfico por lengua, sexo y educación de los padres y madres del alumnado participante en la muestra de estudio.	65
Tabla 6. Acceso a beca en la educación básica y media superior de las y los entrevistados por lengua y sexo.	66
Tabla 7. Programa de Atención a la Igualdad de la Dirección de Acompañamiento Universitario 2016, por carrera, campus, sexo, lengua, estado y municipio	99
Tabla 8. Estudiantes indígenas inscritos en el Programa de Igualdad de la DAU, 2016, por carrera	100

Índice de figuras

Figura 1 Matrícula escolar en nivel superior de Puebla por sexo	27
Figura 2. Escuelas en el nivel superior del Estado de Puebla	28
Figura 3. Población analfabeta en Puebla, por rezago educativo	29
Figura 4. Población en rezago educativo, 2008-2014	30
Figura 5. Escolaridad de la población en Puebla	31
Figura 6. Matrícula de nuevo ingreso y reingreso de la BUAP, ciclo escolar 2016- 2017 ...	32
Figura 7. Matrícula escolar de nuevo ingreso, 2018-2019 de la BUAP, por nivel sexo	33
Figura 8. Matrícula de reingreso, 2018-2019 de la BUAP, por nivel y sexo	34
Figura 9. Matrícula de nuevo ingreso, ciclo escolar 2019-2020, por nivel y sexo.....	35
Figura 10. Matrícula de reingreso ciclo escolar 2019-2020, por nivel y sexo	35
Figura 11. Trayectorias escolares teóricas en sistemas no diferenciados	44
Figura 12 Estudiantes indígenas participantes en el programa de igualdad de la BUAP por carrera.....	101
Figura 13. Porcentaje de estudiantes mujeres y hombres indígenas correspondientes al año 2016	102

Introducción

En México, la realidad que enfrentan las estudiantes indígenas en el nivel superior es entre otras, el bajo ingreso a los estudios superiores, problemas de aprendizaje y rendimiento académico, acceso a becas para permanecer y concluir sus estudios, además de la discriminación a la que son sujetas por su origen étnico. Estas condiciones nos condujeron a indagar los contextos de la trayectoria académica de las estudiantes indígenas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

A lo largo de la historia en México, se ha relegado a muchas mujeres indígenas a dedicarse a labores destinadas al cuidado del hogar, esposo e hijos, limitando así su posible acceso a la Educación Superior. Estela Serret sostiene que, si las mujeres tuvieran acceso al mismo tipo de educación que los hombres, en lugar de formarlas exclusivamente para que desempeñen tareas ligadas al mantenimiento del hogar y el cuidado de los hijos pequeños, se demostraría que son tan capaces como los hombres para desempeñar diversas actividades (Serret, 2008).

De acuerdo con el informe en México del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015) el 72%, es decir 8.2 millones de personas en México, viven en pobreza y el 26.6% se encuentra en condiciones de pobreza extrema y son indígenas.

Según, el Foro Consultivo (2014), una de las causas que explica que el número de indígenas universitarios sea reducido es debido a que la mayor parte vive en pobreza y cerca del 30% en pobreza extrema (Foro Consultivo, 2014). La mayor parte de la población indígena padece pobreza multidimensional. En este sentido es importante retomar la definición del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), que señala que se caracteriza: como un fuerte rezago en el acceso a servicios

de alimentación, salud, educación y vivienda, haciendo más graves las desigualdades que presenta dicha población, así como la restricción de posibilidades de estudiar.

Además de la pobreza, las comunidades indígenas en su mayoría enfrentan serios problemas para acceder a la educación básica y especialmente, a los estudios superiores. Aunado a lo anterior, la cultura patriarcal dominante y las tradiciones comunitarias son dos de los elementos que predominan en las relaciones de poder. De ahí que se privilegia el acceso a la educación a los hombres, y a las mujeres no se le brindan las mismas oportunidades, y a ellas se les confina a las tareas del hogar, el cuidado de la familia, entre otras actividades propias de su sexo.

A partir del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19, en nuestro país, se recrudecieron las desigualdades que enfrenta la mayor parte de la población. La emergencia educativa nos mostró que las mujeres y hombres estudiantes indígenas tienen serios problemas de acceso a la infraestructura y espacios físicos que favorezcan su educación, pues, al tomar decisiones no se contextualiza los ambientes de aprendizaje en función de la población y contextos regionales, en los que están inmersos los grupos indígenas. Al respecto, Mateos y Dietz (2020), subrayan que, en la Interculturalidad educativa en tiempos de pandemia, las autoridades educativas con su corolario “Aprende en casa” imponen un modelo clasemediero de hogar, de unidad doméstica, que desconoce no solamente diversidad de pautas residenciales culturalmente específicas de los pueblos originarios, así como la gran desigualdad en el acceso a la infraestructura de espacios físicos [tales como] escritorios, salas, bibliotecas y medios de comunicación masivos.

El escenario actual de pandemia trastocó el modelo tradicional presencial educativo y, las y los estudiantes indígenas han tenido que enfrentar nuevos retos para continuar sus estudios universitarios.

Las estudiantes universitarias indígenas viven condiciones de sometimiento, discriminación y asignación de roles de pasividad. En este sentido, las mujeres

universitarias indígenas enfrentan, además, de los problemas propios de su condición femenina de sus familias y comunidades, problemas de orden económico y académico para continuar sus estudios, y que las orillan, en la mayoría de los casos, a abandonar sus estudios.

Ante la pandemia, las y los estudiantes indígenas enfrentaron nuevos retos y situaciones adversas que dificultaron su permanencia o concluir sus estudios superiores. Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, sólo 44.3 por ciento de la población dispone de computadora y 70.1 % [cuenta con] acceso a internet. (ENDUTIH, 2019)

Los datos anteriores develan la cruda realidad del contexto educativo. Por ello, López y Rodríguez (2020), apuntan que en el contexto de la pandemia de COVID-19 en el mundo, las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas en México cerraron sus planteles para acatar las medidas emitidas por el gobierno federal, y comenzaron a implementar diversas estrategias y herramientas para transitar de los cursos presenciales a modalidades en línea y a distancia. Esta medida afectó a más de cuatro millones de estudiantes de educación superior (licenciatura y posgrado) y a más de 400,000 docentes (López y Rodríguez, 2020). Los autores destacaron que el acceso a los recursos tecnológicos es significativo en el contexto de la pandemia, pues mientras algunos estudiantes cuentan con recursos tecnológicos, una gran mayoría no tienen los medios necesarios para dicha transición, y por lo tanto, consideramos que este contexto es un elemento de exclusión en el acceso y continuidad de los estudios.

Además, los autores antes mencionados, sostienen que en ocasiones solo existe una computadora en el hogar que se comparte con otros miembros de la familia y muchos de los estudiantes no cuentan con un espacio para sus labores escolares (López y Rodríguez, 2020). Por ello, el estar en casa implica para el alumnado diversificar el tiempo en actividades relacionadas con los estudios, tareas, responsabilidades domésticas, entre

otras. Coincidimos con López y Rodríguez, cuando señalan que el confinamiento derribó la creencia que el alumnado pertenece a la generación tecnológica, pues muchos de ellos carecen de las habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje de forma virtual, así como de la autodisciplina que demandan éstas, provocando un ambiente de estrés, incertidumbre y de restricciones socioeconómicas derivadas de la pandemia.

Así entonces, fue necesario conocer cómo resolvieron el acceso al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en el contexto de la enseñanza durante la emergencia sanitaria, especialmente la trayectoria académica de las y los estudiantes indígenas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

La trayectoria escolar en tiempos de confinamiento y de la enseñanza en casa por la pandemia del COVID-19, implicó plantearnos como problema la develación de los claroscuros de la invasión de la educación al ámbito privado, así como la comprensión de los problemas de aprendizaje que experimentaron durante la trayectoria escolar las y los estudiantes indígenas de la BUAP.

Al respecto, Didriksson (2020) sostiene que quienes más padecen ante esta pandemia son los pobres, los trabajadores que viven al día, quienes no cuentan con protección laboral o de salud alguna. En su gran mayoría son los jóvenes quienes tienen que hacerse cargo de las precarias condiciones de la familia o deben cumplir con las absurdas tareas de un sistema de salud y educativo que no piensa en ellos. También esta problemática la enfrenta el alumnado que no tienen acceso a una computadora o que sus teléfonos móviles no tienen el crédito suficiente para tomar las horas de clase que les están imponiendo. Por esta razón, el autor señala que los estudiantes pobres no cuentan con las condiciones para realizar tareas y clases en línea [y que] los que tienen computadoras en sus casas, internet, teléfonos inteligentes, bibliotecas y facilidades para disponer del tiempo necesario para llevar a cabo sus tareas, son una minoría en el país.

En lo concerniente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, podemos encontrar en su repositorio, los datos correspondientes a la matrícula 2020-2021 de las y los alumnos de Licenciatura y TSU hablantes de lenguas indígenas, por unidad académica y género. Identificamos que el mayor número de mujeres universitarias indígenas inscritas en las licenciaturas, se registró en: la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales con 105 alumnas, posteriormente se encuentra el Complejo Regional Sur Tehuacán con 96 mujeres, seguida de la Facultad de Administración 93 universitarias, Complejo Regional Nororiental Teziutlán con 91 alumnas, Facultad de Medicina 85 mujeres y Contaduría Pública con 80 alumnas hablantes de lenguas indígenas (BUAP, 2022, p.13). Además, las y los estudiantes indígenas presentaron problemas de orden económico, aprendizaje del discurso científico de sus disciplinas debido al deficiente manejo de la gramática española, los cuales inciden en el aprovechamiento académico en sus carreras.

La problemática anteriormente descrita se relaciona con la trayectoria escolar, un indicador muy importante en los procesos de evaluación de un Programa Educativo (PE) para ser considerado de calidad; además, un elemento central de las políticas dirigidas a la atención del rezago educativo es la inclusión de la población indígena en el nivel superior.

Los estudios multiculturales coadyuvan a conocer los elementos que integran las dinámicas de las comunidades indígenas, en el caso de México. Por esta razón, consideramos que para abordar el estudio de la trayectoria académica de las y los estudiantes indígenas universitarios es importante considerar este enfoque, para identificar cómo el contexto comunitario y familiar inciden en la trayectoria escolar, especialmente en la reprobación y. deserción escolar del alumnado indígena. Por esta razón fue importante incorporar algunos elementos de análisis como educación multicultural, trayectoria escolar y género; y contribuir a elaborar una propuesta de acompañamiento (tutoría), para fortalecer la formación académica y coadyuvar a reducir los índices de deserción y reprobación de la población indígena de la BUAP.

La continuación de los estudios universitarios depende en gran medida, del apoyo académico y económico que se brinda en las instituciones de educación superior. En este sentido, López y Rodríguez (2020), llaman la atención a observar el estatus de regularidad de los estudiantes, ya que, según ellos, algunos seguramente decidirán no seguir todos los cursos programados, sino optar sólo por algunos de éstos, y con ello se prolongará su permanencia para concluir sus estudios universitarios. Así también es importante considerar la interrupción y/o abandono de los estudios universitarios por causas económicas, más aún en el contexto de la pandemia, pues es pertinente revisar los casos de aquellos estudiantes que en su fase terminal realizan el servicio social y/o prácticas profesionales, intercambio académico, movilidad nacional e internacional, y tesis, los cuales son un grupo que puede no concluir sus estudios y con ello, disminuir los índices de eficiencia terminal las IES del país, incluyendo a la BUAP.

Las universidades, en este sentido deben tener la información pertinente al alumnado y profesorado que adolece de la infraestructura tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal forma que fue importante indagar cómo se resolvieron las asesorías académicas, el papel de la tutoría, la flexibilidad durante la enseñanza en la emergencia sanitaria, en el caso de la BUAP. Por ello, una vez que se regrese a las actividades presenciales es relevante realizar un estudio diagnóstico que permita elaborar un programa de atención emergente dirigido al alumnado en general y en particular, a las y los estudiantes indígenas, como son el diseño e implementación de estrategias de regularización, atender el rezago, así como identificar a quienes tienen mayores probabilidades de abandono escolar.

En Puebla, la población indígena fue de 17.75% la población en situación de pobreza 60.98% mientras que la población en pobreza extrema es de 10.94% finalmente la población analfabeta es de 5.87 % y, además padecieron exclusión y escasa atención (Gobierno del Estado de Puebla, 2019, p.29).

De acuerdo con información del Censo de Población y Vivienda 2020 se observó que, en México, 6.1% de los hombres y 6.1% de las mujeres de 3 años y más habla alguna lengua indígena, que, de un total de 7,364,645 personas, 48.6% son hombres y 51.4% son mujeres (INEGI, 2020).

La BUAP registró 32 mil alumnos de nuevo ingreso en los niveles medio superior y superior. De los cuales 27 mil 600 iniciaron clases el 15 de agosto de 2022 y, 4 mil 400, en enero de 2023 (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2022).

Las Unidades Académicas de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Ingeniería, Complejo Regional Sur Tehuacán, Facultad de Administración, Complejo regional Nororiental Teziutlán y Facultad de Medicina concentran el mayor número de estudiantes de pueblos originarios. Por esta razón, la investigación se orientó a estudiar la trayectoria escolar de las y los estudiantes indígenas de la BUAP.

La pregunta general que guio el estudio fue ¿Cuáles son los obstáculos socioculturales y académicos que inciden en la deserción escolar de las y los estudiantes indígenas de la BUAP? Las preguntas específicas fueron: 1. ¿Qué aspectos socioculturales afectan el desempeño académico de las y los estudiantes indígenas de la BUAP?, 2. ¿Cuáles son las causas académicas que conducen a la deserción de las y los estudiantes indígenas de la BUAP?, y 3. ¿Cuáles son las estrategias académicas que promueve la BUAP para fomentar la permanencia y eficiencia terminal en la trayectoria académica de las y los estudiantes indígenas de la BUAP?

La investigación se propuso como objetivo general conocer los problemas académicos del alumnado indígena de la BUAP, y en consecuencia los siguientes objetivos específicos: 1. Estudiar las políticas públicas y teorías sobre la trayectoria escolar (deserción, permanencia y eficiencia terminal) dirigidas a las estudiantes indígenas en el nivel superior. 2. Analizar las relaciones de género que inciden en la deserción escolar y

trayectoria académica del alumnado indígenas de la BUAP, y 3. Conocer las experiencias de las y los estudiantes indígenas en torno a la deserción escolar de la BUAP.

La justificación e importancia del estudio radica en que, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a través de la Dirección de Acompañamiento Universitario ha puesto en marcha programas dirigidos a la atención de estudiantes indígenas, de acuerdo con las políticas públicas diseñadas por el gobierno federal. Sin embargo, hasta ahora no se han realizado estudios al respecto, mucho menos se les ha dado seguimiento y menos aún se ha evaluado los beneficios obtenidos de este sector de la población estudiantil.

Por ello, la presente investigación tuvo como objeto conocer el contexto sociocultural, las estrategias académicas y de acompañamiento que se brindaron a las y los estudiantes indígenas para atender la deserción escolar, la permanencia y la eficiencia terminal en la BUAP.

Con la finalidad de indagar la trayectoria escolar de las y los alumnos indígenas fue de suma importancia consultar las fuentes estadísticas, documentales para construir los indicadores que den cuenta de la atención a este sector de la población.

Así también fue de suma importancia recuperar las experiencias académicas de las estudiantes indígenas, por ello en el estudio se recurrió a la metodología cualitativa. De acuerdo con Hernández (2010), esta se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que les rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Para lograr los objetivos propuestos en torno a las experiencias que conducen a la deserción escolar, reprobación, permanencia y eficiencia terminal del alumnado indígena de la BUAP, la metodología cualitativa permitió explorar no sólo las vivencias en el ámbito académico, sino también el contexto sociocultural que las rodea dentro y fuera de la institución. En el presente trabajo de investigación, se recurrirá a los grupos de discusión.

La muestra de estudio se integró por 12 informantes de origen indígena del programa de igualdad promovido por la Dirección de Acompañamiento Universitario de la BUAP.

El instrumento que se aplicó en el estudio fue la entrevista semiestructurada, según Hernández Sampieri (2010), se basa en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener más información sobre los temas deseados. Las entrevistas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla. Esta parte de la investigación estuvo integrada por las siguientes etapas: Diseño de la entrevista a profundidad. Entrevista piloto, donde se hicieron los ajustes necesarios. Una vez validado el guion se procedió a la realización de las entrevistas con las y los estudiantes indígenas seleccionados. Transcripción e interpretación de los resultados.

Para diseñar la guía de tópicos de una entrevista cualitativa semiestructurada es necesario tomar en cuenta aspectos prácticos, éticos y teóricos [...] No existe una única forma de diseñar la guía, siempre y cuando se tengan en mente dichos aspectos.

En el capítulo I se dedicó al análisis del marco contextual, en el que se revisaron diversos instrumentos internacionales relacionados con el acceso a la educación de los pueblos indígenas, las políticas de igualdad. Así también en el contexto nacional se revisaron las políticas públicas gubernamentales dirigidas al combate de la desigualdad y discriminación de las y los indígenas en la educación superior en México. En relación con el contexto estatal e institucional se incluye la revisión de las políticas estatales y del Plan

de Desarrollo 2017-2021 de la BUAP, en la que se destaca que es responsabilidad de la Universidad establecer las condiciones que aseguren la inclusión en el acceso a los niveles de educación media superior y superior. De igual manera, se incluyó el *Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP*, que incorpora los mecanismos para la prevención, atención y sanción de los actos de discriminación y violencia de género en los tres sectores de la comunidad universitaria.

Ahora bien, en el capítulo II comprende el marco teórico, en donde se presentan las categorías analíticas que guiaron la investigación, por ello fue de suma importancia partir de la trayectoria escolar: ingreso, reprobación, deserción; permanencia y tutoría; así también las premisas y críticas que se hacen a partir de relaciones de género, interseccionalidad y multiculturalidad para comprender las experiencias vividas por las y los estudiantes indígenas durante sus estudios en Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

El capítulo III comprende la metodología, que parte del método cualitativo, y la técnica de la entrevista semiestructurada. El guion de la entrevista se integró por un conjunto de preguntas que contemplaron las siguientes categorías: I. Capital cultural, II. Trayectoria escolar: Permanencia, reprobación y deserción escolar y tutoría, III. Género, identidad e Interseccionalidad. La elección de los sujetos, que en este caso se integró por 12 estudiantes indígenas: 5 mujeres y 7 hombres, de las licenciaturas de: Medicina, Estomatología, Matemáticas, Fisioterapia, Administración, Física, Arte Dramático, Historia, Farmacia, Enseñanza del inglés e Ingeniería en Energías Renovables. El diseño y desarrollo de esta parte de la investigación constó de las siguientes etapas: 1. Diseño de la entrevista, 2. Entrevista piloto, y ajustes al guion de entrevista, 3. Realización de las entrevistas a las y los informantes indígenas, 4. Transcripción e interpretación de las entrevistas según las categorías analíticas establecidas en el marco teórico.

Finalmente, en el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos, a partir del análisis de las experiencias recuperadas en las entrevistas realizadas a las y los estudiantes indígenas de la BUAP, de acuerdo con las categorías analíticas propuestas en el estudio.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

1.1 Marco Contextual Internacional

En este apartado se revisaron los instrumentos internacionales relacionados con las políticas dirigidas a la población indígena, y el acceso a la educación superior, entre los cuales se encuentra la *Declaración de París* que refiere que es importante evitar toda discriminación. En el artículo reconoce que no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas (UNESCO, 1998). Por lo tanto, es importante que el alumnado indígena universitario conozca y ejerzan sus derechos.

Por otra parte, en este tema la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU* propone incluir la igualdad sustantiva de las mujeres y las niñas en las agendas nacionales, subnacionales y locales [para] reconocer el enfoque de género como eje del desarrollo y la prosperidad de los territorios. [A través de ésta] se desea promover el emprendimiento de las mujeres para propiciar su liderazgo en la concertación de políticas públicas, el bienestar social y la gobernanza en múltiples niveles del desarrollo local (ONU, 2015, p. 7). Así también a través de estas acciones, se dio inicio a cambios estructurales y socioeconómicos para que las mujeres participen en las economías locales con los mismos derechos y en las mismas condiciones que los hombres.

Ahora bien, el *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales (1989)*, así como la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)* fundamenta el respeto a las culturas y las formas de vida de los pueblos indígenas, reconociendo sus derechos. En el Artículo 3 reconoce lo siguiente:

1. Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. Las disposiciones de este Convenio se aplicarán sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos.
2. No deberá emplearse ninguna forma de fuerza o de coerción que viole los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos interesados, incluidos los derechos contenidos en el presente Convenio (OIT, 1989, p.6).

Por ello es fundamental el respeto a la cultura y formas de vida de los pueblos indígenas, así como el reconocimiento de sus derechos por parte del Estado. La discriminación no debe ser motivo que impida el pleno ejercicio de éstos.

Por otra parte, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (ONU, 2007) especifica que los Estados deben adoptar las medidas necesarias para asegurar protección y garantías plenas, sin distinción de género o edad. En el Artículo 22 establece que:

En la aplicación [...] se prestará particular atención a los derechos y necesidades especiales de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidad indígenas.

Los Estados adoptarán medidas, juntamente con los pueblos indígenas, para asegurar que las mujeres y los niños indígenas gocen de protección y garantías plenas contra todas las formas de violencia y discriminación. (ONU, 2007, p. 9)

Mientras que, el Artículo 44 reconoce “Todos los derechos y las libertades reconocidos en la presente Declaración se garantizan por igual al hombre y a la mujer indígenas.” (ONU, 2007, p. 15). Por esta razón, es de vital importancia el reconocimiento de los derechos de las mujeres indígenas para que puedan ejercerlos en los diversos ámbitos en los que deseen desarrollarse, así mismo, los gobiernos deben garantizar las condiciones necesarias para que éstos sean respetados sin distinción.

Un documento muy importante derivado de la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*, celebrada en Beijing en 1995, es la agenda mundial de Igualdad de género. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, fue adoptada por 189 países, y constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer; en su elaboración se tuvo en cuenta el documento clave de política mundial sobre igualdad de género. En ésta los objetivos estratégicos y medidas para el progreso de las mujeres y el logro de la igualdad de género, que se dividen en 12 esferas cruciales. Para el marco contextual, es de particular interés la esfera relacionada con educación y capacitación de la mujer, específicamente el apartado “Educación y formación de mujeres en diagnóstico” que propuso los siguientes objetivos estratégicos:

- B.1. Garantizar la igualdad de acceso a la educación.
- B.2. Erradicar el analfabetismo entre las mujeres.
- B.3. Mejorar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación continua.
- B.4. Desarrollar una educación y formación no discriminatorias.
- B.6. Promover la educación y la formación a lo largo de la vida de niñas y mujeres (ONU, 1995, párr. 1)

Y referente a nuestro tema en particular, la *Guía para la Igualdad de género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente* menciona que el concepto de igualdad de género parte de la idea de que todas y todos somos iguales en derechos y oportunidades. Por ello se hace una distinción entre igualdad y equidad de género. La *igualdad de género* implica que mujeres y hombres tengan las mismas posibilidades u oportunidades en la vida de acceder a recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social, así como de controlarlos. Mientras que la *equidad de género* supone el trato imparcial entre mujeres y hombres, de acuerdo con sus necesidades respectivas. Para asegurar la justicia con frecuencia deben adoptarse estrategias y medidas para compensar las desventajas históricas y sociales. La equidad es el camino hacia la igualdad (UNESCO, 2016, p.21)

Hasta aquí se presentan los documentos básicos internacionales que sustentan este subcapítulo.

1.2 El Contexto Nacional

En México es evidente la desigualdad que viven muchas mujeres indígenas, por ello es necesario revisar las políticas públicas emprendidas por los gobiernos para abatir la desigualdad y discriminación de las indígenas en la educación superior.

El *Plan de Desarrollo 2019-2024*, particularmente, el apartado III.1, denominado Eje transversal 1 Igualdad de género, no discriminación e inclusión, reconoce las desigualdades:

[...] se reconocen las desigualdades que existen por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica, así como las desigualdades territoriales. La eliminación o reducción de las mismas requiere de un proceso articulado en la planeación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas,

programas y acciones en todos los sectores, ámbitos y territorios, con perspectiva de género, no discriminación, de ciclo de vida, de interculturalidad y de desarrollo territorial (Gobierno de México, 2019, p. 33).

El eje anteriormente mencionado pretende contribuir a la reducción y eliminación de éstas. Ahora bien, es necesario destacar que en el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En la Estrategia Prioritaria 1.4. Trata de garantizar las condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones históricamente discriminados (SEP, 2020).

Otra estrategia de importancia es la 1.5, que asegura que la población en rezago educativo adquiera los conocimientos y habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y oportunidades para el desarrollo integral (SEP, 2020).

La educación es necesaria para tener mejores condiciones de vida, así como oportunidades para lograr el desarrollo de las mujeres indígenas. Por otro lado, el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND)*, de Andrés Manuel López Obrador, en el objetivo número dos de este plan, se menciona el derecho de todos los jóvenes del país a la Educación Superior, por lo tanto, dicho objetivo incluye también a las mujeres indígenas.

En el apartado denominado Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás del PND, se hace referencia a que la accesibilidad y disponibilidad son dos rasgos constitutivos del derecho humano a la educación y representan obligaciones del Estado. En este plan especialmente se hace énfasis en que, pese a la acelerada expansión de los servicios, una buena parte de jóvenes y personas adultas en México no tienen garantizado el acceso a la educación de manera universal, incluyente y equitativa. Prueba de ello es que en varios indicadores educativos persisten las brechas de desigualdad entre las regiones y los grupos de la población.

Mientras que, el *Programa Sectorial de Educación 2020- 2024 (PSE)* plantea seis objetivos prioritarios, estrategias, acciones, metas y parámetros para transformar el Sistema Educativo Nacional, entre los cuales el objetivo 1 propone “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2020, p. 19).

Por otro lado, la Estrategia prioritaria 1.1 establece ampliar las oportunidades educativas para cerrar las brechas sociales y reducir las desigualdades regionales. Mientras que, la Estrategia prioritaria 1.4 pretende garantizar las condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones históricamente discriminados y la 1.5 tiene por objeto asegurar que la población en rezago educativo adquiera los conocimientos y habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y oportunidades para el desarrollo integral. De ahí que éstos cobran importancia para el acceso a la educación de las mujeres indígenas y con ello, contribuir a erradicación de la discriminación. Ahora bien, analizar los objetivos prioritarios del *Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2021* es importante porque se aborda el derecho de la población de México a una educación equitativa.

A continuación, se presentan los Objetivos prioritarios, tienen el propósito de: 1. Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (SEP, 2020, p. 201). Y, el 2. Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. (SEP, 2020, p. 201)

Por otra parte, la *Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)* afirma que los derechos humanos son un pilar fundamental para la vida en democracia y se han convertido en demanda prioritaria para aquellos grupos cuya condición social, económica y cultural los ubica en mayor riesgo de vulnerabilidad (CNDH, 2019).

Éste es el caso de las mujeres indígenas de México y también son un conjunto de prerrogativas inherentes a la naturaleza de la persona, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral del individuo que vive en una sociedad jurídicamente organizada. Estos derechos, establecidos en la Constitución y en las leyes, deben ser reconocidos y garantizados por el Estado. Todas las personas tienen estos derechos, sin importar etnia, sexo, idioma, religión, opinión política, posición económica o cualquier otra condición. Algunos grupos, debido a la discriminación que pueden sufrir, requieren derechos específicos. Por esta razón es importante mencionar que, entre los derechos, destaca el relacionado a recibir servicios de salud, de educación y de capacitación. (CNDH, 2019)

Otra instancia importante dentro de la CNDH es la Cuarta Visitaduría General, la cual se encarga de vigilar, defender y difundir los derechos de los pueblos indígenas. En especial se ha puesto atención a la vigilancia de los derechos humanos de las mujeres indígenas. A continuación, se presentan los derechos a la educación de las mujeres indígenas:

2.1.1.1 Recibir servicios de salud, de educación y de capacitación.

2.1.1.2 Recibir información sobre sus derechos y a que éstos sean respetados.

2.1.1.3 Compartir, en igualdad, las responsabilidades y las satisfacciones con los compañeros.

2.1.1.4 Que se reconozca que son importantes, sin diferencias físicas entre hombres y mujeres (CNDH, 2019).

Además, en la Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos indígenas se hace énfasis en que:

Los derechos humanos son un pilar fundamental para la vida en democracia y se han convertido en demanda prioritaria para aquellos grupos cuya condición social, económica y cultural los ubica en mayor riesgo de vulnerabilidad. Éste es el caso de las mujeres indígenas de México (CNDH, 2019, p.9).

Y también son:

[...] un conjunto de prerrogativas inherentes a la naturaleza de la persona, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral del individuo que vive en una sociedad jurídicamente organizada. Estos derechos, establecidos en la Constitución y en las leyes, deben ser reconocidos y garantizados por el Estado. Todas las personas tienen estos derechos, sin importar etnia, sexo, idioma, religión, opinión política, posición económica o cualquier otra condición. Algunos grupos, debido a la discriminación que pueden sufrir, requieren derechos específicos. Por esta razón, es importante es mencionar que, entre los derechos, destaca el relacionado a recibir servicios de salud, de educación y de capacitación (CNDH, 2019, p.9).

Ahora bien, es pertinente mencionar que en el Artículo VII. Igualdad de género se reconocen los siguientes derechos:

1. Las mujeres indígenas tienen el derecho al reconocimiento, protección y goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales contenidos en el

derecho internacional, libres de todas las formas de discriminación

2. Los Estados reconocen que la violencia contra las personas y los pueblos indígenas, particularmente las mujeres, impide o anula el goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales

3. Los Estados adoptarán las medidas necesarias, en conjunto con los pueblos indígenas, para prevenir y erradicar todas las formas de violencia y discriminación, en particular contra las mujeres, las niñas y los niños indígenas.

En tanto, que en el Artículo XV. Educación se reconoce que:

1. Los pueblos y personas indígenas, en particular los niños y niñas indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación, sin discriminación.

2. Los Estados y los pueblos indígenas, en concordancia con el principio de igualdad de oportunidades, promoverán la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas.

3. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje

4. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para que las personas indígenas, en particular los niños y niñas, que viven fuera de sus comunidades puedan tener acceso a la educación en sus propias lenguas y culturas.

5. Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales currícula con contenidos

que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos.

6. Los Estados, juntamente con los pueblos indígenas, deberán tomar medidas necesarias y eficaces para el ejercicio y cumplimiento de estos derechos (CIDH, 2016).

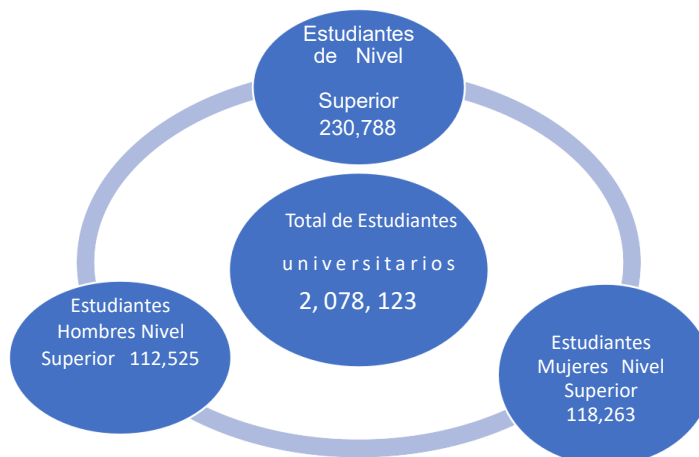
Hasta aquí se han presentado el marco normativo de la educación superior dirigida a la población de pueblos originarios. En seguida se presenta el subapartado estatal e institucional.

1.3 La Educación superior en Puebla contexto estatal e institucional

Puebla es uno de los estados de la república que cuenta con una importante población indígena. La población estudiantil universitaria, según el Programa Sectorial de Educación 2019-2024, de la SEP es de 2, 078, 123 estudiantes. Ahora bien, en nivel superior se registró una matrícula de 230, 788 estudiantes, de los cuales 118, 263 son mujeres y 112, 525 son hombres (véase figura 1) (SEP, 2019).

Figura 1.

Matrícula escolar en el nivel superior del Estado de Puebla, por sexo



Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados del Programa Sectorial de Educación 2019-2024. Recuperado de

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

De acuerdo con datos del Anuario Estadístico de Puebla, 2015, la población total del Estado de Puebla fue de 6, 193 836 habitantes, de los cuales 3, 221 719 corresponden a mujeres y 2, 972 117 hombres. El porcentaje de mujeres indígenas alcanzó el 52.2%, y el 47.8% correspondió a los hombres. (INEGI, Anuario Estadístico, 2015, p.140)

La población que habla alguna lengua fue del 58.6%, mientras que la población que no habla español correspondió al 3.9%, la población sin instrucción escolar fue del 12.9%, y la población analfabeta fue del 13.7%. (INEGI, Encuesta Intercensal, 2015)

Por otro lado, en el Censo de Población y vivienda 2020, se indica que la población total fue de 6, 583, 287 y representó el 5.2% de la población nacional. (INEGI, Censo de población y vivienda, 2020, p. 9). Según el censo, existieron 92 hombres por cada 100 mujeres, y las mujeres representaron el 52% y el de hombres el 48% (tabla 1) (INEGI, Censo de población y vivienda, 2020, p. 9)

Tabla 1*Población total de Puebla, por edad y sexo*

Población total	Relación hombres mujeres	Porcentaje de mujeres	Porcentaje de hombres
6,583,278	92.3	52%	48%
Representa el 52% de la población total	Existen 92 hombres por cada 100 mujeres		

Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados del INEGI. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf

Es importante mencionar que el total de escuelas en el Estado de Puebla fue de 15033, de las cuales 219 corresponden a escuelas del nivel superior en la ciudad de Puebla (figura 2).

Figura 2.*Escuelas en el nivel superior del Estado de Puebla*

Escuelas en el Estado de Puebla	Escuelas en el nivel superior en la ciudad de Puebla
15, 033	219

Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados del Programa Sectorial de Educación 2019-2024. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

En el Estado de Puebla, el porcentaje de población analfabeta (figura 3) ocupó el 5.8% y el rezago educativo representó el 21.7% (SEP, Programa sectorial de Educación 2019- 2024).

Figura 3

Población analfabeta en Puebla, por rezago educativo

Población analfabeta Estado de	Rezago educativo
Puebla	
5.8%	21.7%

Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados del Programa Sectorial de Educación

2019-2024. Recuperado de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

En el Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024, se garantiza el derecho a la educación como un derecho fundamental de las personas:

La educación es un derecho fundamental de las personas, que permite su pleno desarrollo en los ámbitos social y económico, para que ésta sea considerada de calidad es necesario que los alumnos asistan de manera regular a la escuela, que permanezcan en ella hasta concluir la escolaridad obligatoria y que logren aprendizajes relevantes para la vida (Gobierno del Estado de Puebla, 2019, p. 155).

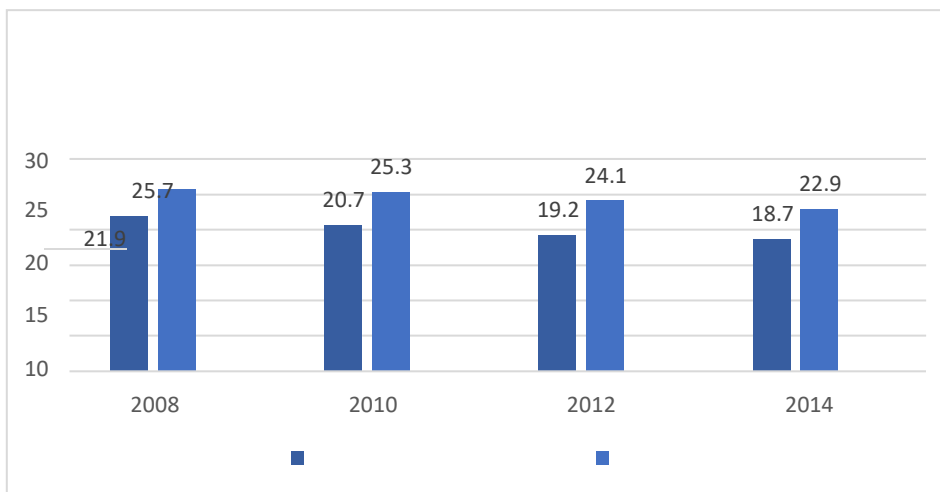
El Estado de Puebla presentó un importante rezago educativo, por lo tanto, requiere atención prioritaria por parte de los gobiernos e instituciones educativas para contribuir al mejoramiento del entorno social, pues de acuerdo con el Plan Estatal de Desarrollo del gobierno del Estado de Puebla, se registró un fuerte rezago educativo:

[...] el 21.73% de la población se encontró en situación de rezago educativo, la población en pobreza es de 60.98% y en pobreza extrema 10.94% el grado promedio de escolaridad es 8.49 y la población analfabeta es de 5.87% (Gobierno del Estado de Puebla, 2019, p. 29).

Entre 2008 y 2018 (figura 4 y 5) se observa una reducción de 6.3 puntos porcentuales en el porcentaje de personas en el rezago educativo; en términos nominales representa una disminución de 243 mil 800 personas (Gobierno del Estado de Puebla, 2019, p.155).

Figura 4.

Población en rezago educativo, 2008-2014



Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados de Plan Estatal de Desarrollo 2019.

Recuperado de <http://giep.puebla.gob.mx/Documentos/2018/trrrt/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf>

Figura 5.*Escolaridad de la población en Puebla*

Población sin escolaridad	Población con educación básica	Población con educación media	Población con educación superior	Mujeres con educación superior	Hombres con educación superior
7.9%	53.3%	19%	16.5%	9.5%	6.1%

Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados de CONEVAL. Medición de la pobreza, 2008-2018.

Recuperado de: <http://giep.puebla.gob.mx/Documentos/2018/trtrrt/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf>

1.4 La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), a lo largo de su historia, ha sido palanca del desarrollo social y económico del Estado de Puebla. El posicionamiento institucional en el entorno estatal, regional, nacional e internacional no puede explicarse sin reconocer la contribución que ha tenido nuestra institución a través de sus miles de egresados, la investigación básica y aplicada llevada a cabo, la extensión de sus servicios y la difusión de múltiples expresiones y manifestaciones culturales (BUAP, Anuario Estadístico, 2017, p.1).

En el Plan de Desarrollo 2017-2021 de la BUAP, específicamente en el eje de Ingreso, Permanencia, Eficiencia Terminal y Titulación se destaca que es responsabilidad de la universidad establecer las condiciones que aseguren la inclusión en el acceso a los niveles de educación media superior y superior, así como aquellas que promuevan la permanencia de los estudiantes hasta lograr la conclusión exitosa de sus estudios y obtener

la certificación o titulación correspondiente. La BUAP debe contribuir a lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida, para todos los estudiantes tal y como lo establece el ODS número 4 (BUAP, Anuario estadístico, 2017, párr 1).

De acuerdo con el Anuario Estadístico 2017, la matrícula de la BUAP en el período escolar 2016-2017 fue de 88,915 estudiantes en todos los niveles (figura 6). Con un ingreso diferido en dos períodos de agosto de 2016 y enero de 2017 que permitió matricular a 3,000 estudiantes más, en los programas de licenciatura impartidos en la ciudad de Puebla. En este nivel se registró un crecimiento del 7.7%, respecto del ciclo anterior, lo que amplió la cobertura educativa de la población en edad de cursar estudios universitarios. (BUAP, Anuario Estadístico, 2017 párr 1).

Figura 6

Matrícula de nuevo ingreso y reingreso de la BUAP, ciclo escolar 2016-2017

Matrícula BUAP periodo escolar	Ingreso diferido en agosto 2016 y	Incremento de nivel
2016-2017	enero 2017	licenciatura
88,915	3000 estudiantes	7.7%

Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados de Anuario Estadístico BUAP 2017- 2021.

Recuperado de:

https://www.pdi.buap.mx/sites/default/files/pdf/mayo2018/Ingreso_permanencia_y_titulacion.pdf

Es de particular interés analizar El eje 2, denominado “Ingreso, Permanencia, Eficiencia terminal y Titulación” [debido a que] reúne la información relacionada con admisión, matrícula, egresados, titulados y graduados, desagregada por nivel, sexo y ubicación física.

A continuación, se presenta el concentrado de matrícula de nuevo ingreso y reingreso por nivel y sexo, del periodo 2018-2019 (figura 7 y 8), en la que se puede identificar la matrícula estudiantil de los diferentes niveles que oferta la institución. Es notable que mientras es más alto el nivel de estudios, es menor la presencia femenina, como es el caso del doctorado, pues de una matrícula total de 16,785 solo se realizó el registro de 65 mujeres. A diferencia de la matrícula de reingreso en el nivel de doctorado (figura 8), que, de un total de 382 estudiantes, 189 fueron mujeres.

Figura 7.

Matrícula escolar de nuevo ingreso, 2018-2019 de la BUAP, por nivel y sexo

Nivel Educativo	Nuevo ingreso Mujeres	Nuevo ingreso Hombres	TOTAL
Licenciatura	8,937	7,848	16,785
Maestría	389	391	780
Doctorado	65	85	150
Total	9391	8324	17715

Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados de Anuario Estadístico BUAP 2018- 2019.

Recuperado de: <https://pdi.buap.mx/sites/default/files/2019/anuario%2018-19.pdf>

Figura 8.

Matrícula de reingreso, 2018-2019 de la BUAP, por nivel y sexo

Nivel Educativo	Reingreso	Reingreso	TOTAL
	Mujeres	Hombres	
Licenciatura	32,822	28,197	61,019
Maestría	351	307	658
Doctorado	189	193	382
Total	33362	28697	62059

Figura 8. Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados de Anuario Estadístico BUAP

2018- 2019. Recuperado de: <https://pdi.buap.mx/sites/default/files/2019/anuario%2018-19.pdf>

En el anuario estadístico 2019-2020, el eje 2 está relacionado con la admisión, matrícula, egresados, titulados y graduados, desagregada por nivel, sexo y ubicación física. La matrícula de admisión en el periodo escolar 2019-2020 (figura 9), fue de un total de 18, 179 en el nivel Licenciatura, en el que las mujeres fueron 9,629 y 8,550 son hombres. (BUAP, Anuario estadístico, 2019, p 36). Este mismo fenómeno se repite en los niveles de posgrado. Aquí es importante reconocer la feminización de la matrícula en la licenciatura, por ello es importante que en el anuario institucional se visibilice la matrícula de las y los estudiantes indígenas en cada uno de los niveles educativos. En la matrícula de reingreso de este mismo periodo escolar (figura 10), se puede apreciar el predominio de las mujeres en el nivel Licenciatura.

Figura 9.

Matrícula de nuevo ingreso, ciclo escolar 2019-2020, por nivel y sexo

Nivel	Mujeres	Hombres	TOTAL
Licenciatura	9,629	8,550	18,179
Maestría	247	245	492
Doctorado	64	65	129

Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados de Anuario Estadístico BUAP 2019- 2020.

Recuperado de:

https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2020/0/Anuario_Estad%C3%ADstico_2019-2020.pdf

Figura 10.

Matrícula de reingreso ciclo escolar 2019-2020, por nivel y sexo

Nivel	Mujeres	Hombres	TOTAL
Licenciatura	34,115	29,305	63,420
Maestría	417	462	879
Doctorado	224	268	492

Fuente: Elaboración propia con base en datos recuperados de Anuario Estadístico BUAP 2019- 2020.

Recuperado de:

https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2020/0/Anuario_Estad%C3%ADstico_2019-2020.pdf

En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, la matrícula de nuevo ingreso fue de 389 estudiantes. Las carreras donde predominaron las mujeres fueron en Lingüística y Literatura Hispánica y Procesos Educativos (BUAP, Anuario Estadístico, 2019, p. 71).

Es importante mencionar que, los datos consultados del Anuario Estadístico BUAP 2019-2020 solamente arrojan resultados totales de estudiantes de nuevo ingreso y reingreso, sin embargo, aún es necesario incluir en este, los datos correspondientes al número de estudiantes indígenas.

Una de las limitantes fue la falta de estadísticas de la población estudiantil indígena de la BUAP. Y ante la pandemia, se tuvo que acudir al apoyo de la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU). La tabla 2 presenta la matrícula de mujeres y hombres, sin la segregación por sexo de la población indígena.

Tabla 2

Matrícula de nuevo ingreso y reingreso por unidad académica, sección regional, modalidad y sexo de licenciatura

DES/UA/PE	MUNICIPIO	MODALIDAD	NUEVO INGRESO		TOTAL	REINGRESO		TOTAL	TOTAL		TOTAL
			M	H		M	H		M	H	
Licenciatura en Derecho	Puebla	Escolar	466	416	882	1,600	1,424	3,024	2,066	1,840	3,906
		Semiescolar	77	69	146	194	163	357	271	232	503
		A distancia	89	74	163	204	161	365	293	235	528
Licenciatura en Relaciones Internacionales	Puebla	Escolar	179	85	264	613	279	892	792	364	1,156
Licenciatura en Sociología	Puebla	Escolar	52	32	84	135	92	227	187	124	311
Facultad de Economía			150	231	381	484	578	1,062	634	809	1,443
Licenciatura en Economía	Puebla	Escolar	74	129	203	293	377	670	367	506	873
Licenciatura en Finanzas	Puebla	Escolar	76	102	178	191	201	392	267	303	570
Facultad de Enfermería			284	48	332	654	107	761	938	155	1,093
Licenciatura en Enfermería	Puebla	Escolar	168	31	199	651	107	758	819	138	957
Licenciatura en Enfermería (Curso complementario)	Puebla	Abierta	116	17	133	3	-	3	119	17	136
Facultad de Estomatología			300	128	428	1,676	646	2,322	1,976	774	2,750
Licenciatura en Estomatología	Puebla	Escolar	300	128	428	1,676	646	2,322	1,976	774	2,750
Facultad de Filosofía y Letras			237	152	389	691	447	1,138	928	599	1,527
Licenciatura en Antropología Social	Puebla	Escolar	19	11	30	88	66	154	107	77	184
Licenciatura en Filosofía	Puebla	Escolar	35	41	76	74	107	181	109	148	257
Licenciatura en Historia	Puebla	Escolar	35	51	86	110	148	258	145	199	344
Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica	Puebla	Escolar	79	31	110	226	89	315	305	120	425
Licenciatura en Procesos Educativos	Puebla	Escolar	69	18	87	193	37	230	262	55	317

Fuente: Tabla 2 Recuperada de Anuario Estadístico BUAP 2019-2020

https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2020/0/Anuario_Estad%C3%ADstico_2019-2020.pdf

El *Plan de Desarrollo Institucional 2017- 2021 (PDI)*, particularmente el eje de “Ingreso, Permanencia, Eficiencia Terminal y Titulación establece que la BUAP debe contribuir a lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de

aprendizaje, para toda la vida, para todos [los] estudiantes (BUAP, 2017, p. 17).

Por otro lado, los objetivos 6, 7, 8 y 9 son importantes ya que mencionan lo referente a la deserción, apoyos estudiantiles, y lo apoyos de regularización:

Objetivo 6. Establecer sistemas de alerta amarilla que identifiquen a estudiantes que reúnen condiciones asociadas con la deserción temprana.

Objetivo 7. Ampliar, dar seguimiento y consolidar las actividades de apoyo estudiantil proporcionado por las figuras de tutoría y mentoría.

Objetivo 8. Reforzar y ampliar el programa de becas especialmente las académicas, alimenticias y de excelencia.

Objetivo 9. Proveer de forma creciente apoyos de regularización académica requeridos a los estudiantes de educación media superior y superior en riesgo de desertar con énfasis en comprensión lectora y matemáticas (BUAP, 2017, pp. 20-21).

Los objetivos anteriores son pertinentes, ya que las y los estudiantes indígenas requieren de sistemas de alerta que les permitan recibir el apoyo institucional y académico con el fin de continuar favorablemente sus estudios.

Por otro lado, ante el incremento de la violencia de género y la discriminación en la BUAP fue de suma importancia la aprobación del *Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP*, pues en éste se incorporan los mecanismos para la prevención, atención y sanción de los actos de discriminación y violencia de género en los tres sectores de la comunidad universitaria. El objetivo general de este mecanismo es:

Objetivo general: Establecer la coordinación de instancias y autoridades universitarias necesarias para prevenir, sancionar, erradicar la discriminación y violencia de género y consolidar la cultura de perspectiva de género, estableciendo los mecanismos institucionales, a fin de garantizar a la comunidad universitaria una vida incluyente y libre de violencia (BUAP, 2019b, p. 4).

Los objetivos específicos son:

- a. Señalar a qué personas va dirigido el Protocolo, los espacios en los que resulta aplicable.
- b. Informar a la comunidad universitaria de las instancias y autoridades competentes que deberán conocer, investigar, recomendar y sancionar las conductas objeto del presente Protocolo para contribuir a su erradicación, con la finalidad de que se desarrollen actividades académicas y laborales de manera libre y armónica.
- c. Informar los mecanismos para conocer, identificar, investigar y sancionar las conductas calificadas como discriminación y violencia de género en términos del Protocolo.
- d. Proporcionar el acompañamiento y la atención psicológica y jurídica a la persona que presente o padezca alguna de las conductas señaladas en el [Protocolo].
- e. Establecer los procedimientos institucionales para lograr la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones sustantivas de la Universidad.
- f. Fortalecer las funciones universitarias en materia de igualdad de género.

g. Establecer acciones y medidas de prevención en materia de discriminación y violencia de género. (BUAP, 2019b, p. 5).

Los anteriores objetivos específicos son de importancia ya que en estos se establece que es necesario el acompañamiento a las personas que padezcan conductas señaladas en el Protocolo y que en ocasiones algunos estudiantes indígenas han llegado a experimentar. A continuación, se presenta el ámbito de aplicación del Protocolo:

Es de observancia general para la comunidad universitaria, respecto de conductas que se puedan presumir constitutivas de discriminación y violencia de género. Se aplicará a cualquier persona independientemente de su carácter, jerarquía o función incluyendo a todas aquellas que de forma directa o indirecta se encuentren dentro de instalaciones de la Institución o en actividades vinculadas con la misma (personas prestadoras de servicios profesionales, las y los usuarios de servicios universitarios, proveedoras y proveedores u otros servicios), en su caso, será aplicable según corresponda y/o se dará vista a la autoridad correspondiente. Se incluyen todas aquellas conductas objeto del presente Protocolo, cometidas dentro o fuera de los recintos universitarios, siempre y cuando alguna de las personas involucradas sea integrante de la comunidad universitaria. (BUAP, 2019b, p. 5)

Por ello es fundamental que las y los estudiantes indígenas conozcan el Protocolo, así como cada uno de los elementos que lo componen para prevenir los posibles actos de discriminación.

Además, en el protocolo se establecen las instancias y autoridades competentes

para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género, en la BUAP son: Unidades de género en Unidades académicas y administrativas (UG). Son instancias para atender, conocer, informar, orientar, prevenir, sensibilizar y darle cause a las quejas ante las instancias y autoridades universitarias.

La Dirección de acompañamiento universitario (DAU). Es la instancia competente para analizar, atender, dar seguimiento, diagnosticar, informar, orientar, prevenir, registrar y sensibilizar sobre las conductas señaladas en el presente Protocolo.

La Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU). Es la autoridad competente para conocer, investigar y recomendar, conforme a las atribuciones que le confieren el Estatuto Orgánico y normativa universitaria correspondiente.

La Oficina de la Abogada General (OAG). Es la autoridad competente para conocer, investigar, resolver y sancionar, conforme a las atribuciones que se establecen en la Ley, el Estatuto Orgánico y normativa universitaria correspondiente.

Así también, la Comisión Especial de Género del Honorable Consejo Universitario (CEGHCU). Es la instancia competente en términos de las funciones que se señalen en el presente Protocolo y la legislación universitaria respectiva.

Hasta aquí se han expuesto el contexto internacional, nacional y el ámbito estatal y particularmente el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El tema de investigación sobre estudiantes indígenas en las universidades se sustentó en un marco conceptual en torno a las relaciones de género interseccional y multicultural para comprender las experiencias vividas por las y los estudiantes indígenas durante la trayectoria escolar, deserción escolar; así como identificar las relaciones de género, el sexismo, y la discriminación étnica en el entorno universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

2.1 Trayectoria y deserción escolar

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de acuerdo con el Modelo Educativo Minerva es inclusiva, ello significa que las y los estudiantes de los pueblos originarios tienen las mismas oportunidades. Sin embargo, no cuentan con los recursos económicos, así como como una base de conocimientos que les permita tener una trayectoria escolar exitosa a lo largo de su formación universitaria. Para analizar este proceso se parte del concepto trayectoria escolar.

Para Flavia Terigi (2010), existen dos tipos de trayectorias escolares. Una teórica y otra real. La primera implica “ingresar a tiempo, permanecer y avanzar un grado por año y aprender” (p. 7). La trayectoria escolar (Terigi, 2008) es la organización, el progreso lineal de los cursos que integran el curriculum, desde el ingreso hasta la conclusión del nivel educativo:

[...] los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. [...] Este define, a través de su organización y sus determinantes, lo que hemos llamado trayectorias escolares teóricas que son [...] la progresión lineal

prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el curriculum. (Terigi, 2008, p. 73)

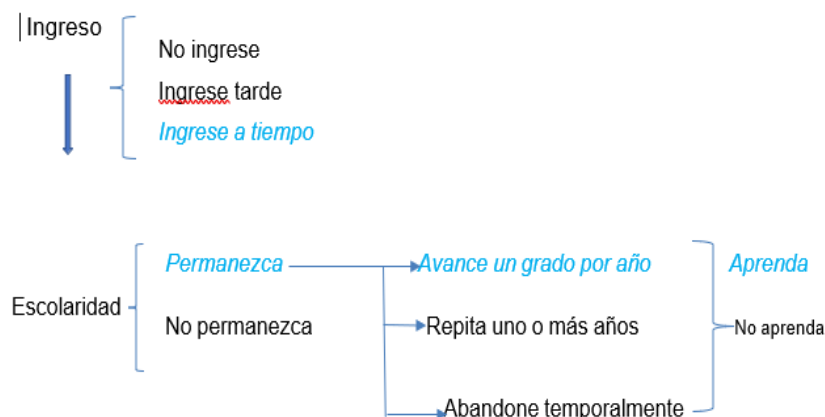
Es importante apuntar que, en la práctica las trayectorias del alumnado muchas veces no son como se plantea en la definición de Terigi, ya que existen situaciones imprevistas y no contempladas por parte de los estudiantes que les impiden tener una progresión lineal. Por otra parte, la autora distingue la trayectoria no encauzada, para referirse al empleo, la escolarización y otros aspectos, según European Group for Integrated Social Research (EGRIS) que se define como:

[...] analizando las trayectorias escolares reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema: gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, en lo que puede denominarse trayectorias no encauzadas, cuya expresión se emplea [...] para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos (Terigi, 2008, p. 74)

Como menciona la autora, en las trayectorias escolares reales de los sujetos pueden reconocerse itinerarios diversos que no siguen el cauce diseñado por el sistema. Por esta razón es de suma importancia conocer las trayectorias de las y los estudiantes indígenas

de la BUAP. Así también Terigi (figura 11), muestra cómo se reflejan las trayectorias no encauzadas.

Figura 11 Trayectorias escolares teóricas en sistemas no diferenciados



Fuente: (Terigi,2008, p.75)

Queda destacado -en cursiva- el diseño teórico de las trayectorias escolares: ingresar a la edad prevista, permanecer, avanzar un grado o curso escolar por año, aprender; y llegado el momento, egresar con la certificación escolar correspondiente. Además, el esquema incluye otros procesos que enfrenta el o la estudiante al ingresar: no ingresar, hacerlo tardíamente, abandonar temporalmente, repetir, permanecer sin lograr los aprendizajes esperados (...) Estos otros avatares caracterizan las trayectorias reales de muchos sujetos, según lo que muestran las estadísticas educativas y las investigaciones cualitativas, muchas de ellas basadas en historias de vida (Terigi, 2008, p. 75)

Coincidimos con la autora cuando afirma que, las trayectorias escolares están caracterizadas por diversidad de avatares. En el caso de las trayectorias escolares de las y los estudiantes indígenas, ellas y ellos tienen que sortear dificultades económicas, familiares, sociales y de diversa índole, para poder concluir de manera exitosa sus estudios

universitarios y muchas veces terminan por desertar de las carreras.

En este sentido, Tinto señala que desertar significa: “el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior” (Tinto, 1989).

Por lo tanto, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales, sino también se encuentra relacionado con procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas construyen metas deseadas relacionadas con su posibilidad de asistir y concluir la universidad.

2.2 Género y sexismo

Es de suma relevancia analizar desde la perspectiva de los estudios feministas las causas de orden cultural que inciden en la trayectoria de las y los estudiantes universitarios. Por esta razón, se retoman los conceptos género, sexismo, segregación, discriminación, entre otros, para explicar el fenómeno en este sector de la población universitaria de la BUAP.

La categoría género es pertinente para el tema, pues como apunta Joan Scott (2002), es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género [y que es] una forma primaria de relaciones significantes de poder. Por otro lado, Martha Lamas (1986), sostiene que género es una categoría en que se articulan tres elementos: a) la asignación de género; b) La identidad de género; c) El papel de género, que se distingue, según la autora, por:

a) La asignación (rotulación, atribución) de género. Esta se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de sus genitales. Hay veces que dicha apariencia está en contradicción con la carga cromosómica, y si no se detecta esta contradicción, o se prevé su resolución o tratamiento, se generan graves trastornos.

b) La identidad de género. Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos o tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones.

c) El papel de género. El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino (Lamas, 1986. p. 24).

Además, Lamas (1986) afirma que:

Mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es “propio” de cada sexo. Por lo que, las desigualdades entre los sexos no se pueden rectificar si no se tienen en cuenta los presupuestos sociales que han impedido la igualdad [...] (Lamas, 1986, p.24)

Por otro lado, la autora señala que:

La prolongada situación de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos femeninos, su responsabilidad del trabajo doméstico, su constante abandono del mercado de trabajo en años esenciales del ciclo de vida, su insuficiente formación profesional, la introyección de un modelo único de feminidad y el hecho de que, en muchos casos, ellas mismas no reconozcan su estatuto de víctimas de la discriminación, todo esto requiere una perspectiva de análisis que explique la existencia de la injusticia, su

persistencia y la complicidad de las propias víctimas en su perpetuación (Lamas, 1986, p. 24).

Por otra parte, Sandra Acker sostiene que: [...] “Existe una tendencia a ver las mujeres exclusivamente en términos de su rol familiar [...] [y además que hay]. Una visión hipersimplificada de causalidad. Justificamos las desigualdades desde lugares comunes ej. Falta de ambición, responsabilidades familiares, falta de compromiso”, etc. (1995, p. 108). En este sentido, las mujeres y los hombres indígenas durante años también han estado condicionadas no sólo por los roles de género prevalecientes en sus comunidades de origen sino también por los roles familiares, desconociendo sus metas o aspiraciones profesionales.

Además, Henry Giroux (2003) subraya que la pedagogía crítica y su relación con la educación es una práctica social y cultural:

[...] a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas. (Giroux, p.1 citado en González, 2006)

Las diferencias se construyen, según Giroux (2000) cuando se adoptan diversas representaciones y prácticas por parte de los docentes. Por ello, los docentes deben tener “un control teórico de las formas en que se construye la diferencia, ya que ésta puede adoptar diversas representaciones y prácticas que nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces de los grupos subordinados.” (Giroux, 2000, p. 2 citado en González, 2006).

Las prácticas antes mencionadas, se reproducen no sólo en las relaciones entre el profesorado-alumnado, sino también entre pares, tanto en el salón de clases como en los diversos ámbitos de la vida donde muchas veces se han visto excluidos las y los estudiantes indígenas.

Las mujeres tienen que enfrentarse a retos y situaciones adversas al interior de las universidades. El caso de las mujeres indígenas no es diferente, sin embargo, ellas se enfrentan a circunstancias y hechos que dificultan más su adecuado desempeño en la Educación Superior. Una de las problemáticas que enfrentan las mujeres está relacionada con el sexismo. En relación con este tema, Mills (2003, citado en Mingo y Moreno, 2017) afirma lo siguiente:

[...] el sexismo ha cambiado en el tiempo a causa de las campañas feministas que propugnan la igualdad de oportunidades. Pero sigue existiendo, sin duda, una situación de desventaja crónica y persistente para las mujeres, como ocurre, por lo demás, en todos los ámbitos de la vida social (Mills, 2003, p. 283).

Actualmente, al interior de las universidades existen colectivos de mujeres que se asocian para exigir sus derechos, sin embargo, en los espacios siguen reproduciéndose prácticas sexistas y discriminatorias contra las mujeres de pueblos originarios. Las situaciones adversas que experimentan las mujeres son evidentes, sin embargo, en muchos casos, difícilmente se quieren reconocer. Por esta razón, Mills (2003) distingue dos tipos de sexismo: directo e indirecto, cuyas características son:

1. Sexismo directo. Es aquel que es francamente hostil y no tiene contemplaciones.

2. Sexismo “indirecto o benévolo”. basado principalmente en dos supuestos, la “diferencia natural entre los sexos”, que conllevaría capacidades, intereses y aspiraciones distintas entre hombres y mujeres, y por el otro, la “natural” debilidad femenina que se interpreta como incapacidad, fragilidad o dependencia y hace suponer que a las mujeres “hay que cuidarlas, protegerlas, mantenerlas”. La dimensión extrema de este tipo de sexismo es la caballerosidad, pero sus muy diversas y disimuladas expresiones pueden encontrarse en la organización social que la teoría feminista ha denominado el “orden de género” (Mills, 2003).

Es cierto, que es difícil el acceso de las mujeres indígenas a los recursos y a las diversas oportunidades. Para ellas es un reto mayor, pues tienen que enfrentarse a los privilegios masculinos:

[...] la situación de privilegio de que disfrutaban los varones por el solo hecho de pertenecer al sexo masculino. Su posicionamiento histórico como el estándar a partir del cual se mide y se evalúa la presencia de las mujeres constituye un sistema de prestigio que reproduce el capital simbólico legitimador de cualquiera de las disparidades presentes en la comparación. La desigualdad se interpreta, desde una posición de privilegio no percibida, como inevitable, justa o necesaria (Mills, 2003, citado en Mingo y Moreno, 2017).

Cuando las mujeres indígenas se plantean la posibilidad de ingresar a la universidad, muchas veces tienen que enfrentar la negativa de sus familiares porque ello significaría el traslado a una ciudad diferente y así, muchas de las responsabilidades establecidas para

ellas quedarían duplicadas, o en un caso más radical no se les permite acceder a la educación superior.

2.3 Interseccionalidad y multiculturalidad

Es innegable que al interior de las universidades la discriminación sigue vigente. La interseccionalidad es una categoría que posibilita analizar cómo se cruzan las variables clase, raza, etnia, e identidad en las relaciones de género y la reproducción de la desigualdad. En este sentido, Bustelo señala que este término hace referencia a:

[...] la situación en la cual una clase concreta de discriminación interactúa con dos o más grupos de discriminación creando una situación única. Dentro del contexto académico es el método de análisis sociológico que permite interrogarse sobre la reproducción institucional de la desigualdad. La interseccionalidad contribuye a diseccionar con más precisión las diferentes realidades en las que se encuentran las mujeres y por lo tanto puede mejorar la acción política. (Bustelo, 2008, p. 205 citado en Expósito, 2012)

Por su parte, Villodre (2012) define multiculturalidad como:

La presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir [...] no tienen por qué darse situaciones de intercambio, es un concepto estático que lleva a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales (Villodre, 2012, p. 69)

Mientras que, Quilaqueo y Quintriqueo afirman que los términos multicultural e intercultural no son expresiones intercambiables, por ello ambos se deben considerar como referencias para comprender y explicar la interculturalidad en los contextos de vida de los pueblos indígenas, principalmente desde la educación propia y la educación escolar (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008; Quilaqueo, 2012).

En tanto que, Catherine Walsh (2005, citado en Quilaqueo y Quintriqueo, 2013), refiere en su propuesta epistémica de interculturalidad, los siguientes aspectos:

- 1) Tener un origen conceptual en los países occidentales;
- 2) Adquirir un carácter descriptivo que destaca la presencia de diferentes culturas.
- 3) Evitar las relaciones entre las múltiples culturas presentes en un territorio.
- 4) Fundamentarse en la estructura y principios del Estado liberal.
- 5) Centrarse en la tolerancia del otro, pero como una forma de evitar los conflictos, y
- 6) Ocultar las desigualdades sociales y mantener intactas las estructuras e instituciones de la sociedad. (Walsh, 2005, p.2 citado en Quilaqueo, 2013)

Por su parte, Gunter Dietz (2008), a partir de las tradiciones etnográfica y dialéctica que han dado origen a los estudios interculturales, distingue tres dimensiones, a través de las cuales se concibe la interculturalidad: linter-cultural, inter-actoral e inter-lingüe, cuyas características son:

1. Una dimensión "inter-cultural", centrada en la visibilización de prácticas culturales que responden a lógicas culturales diferentes

2. Una dimensión “inter-actoral”, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre una gran diversidad de actores.

3. Una dimensión “inter-lingüe”, que hace posible la articulación y traducción entre horizontes lingüísticos y culturales diversos. (Dietz, 2008, p.62)

A continuación, se presentan las definiciones de clase, raza, etnia e identidad para comprender con mayor profundidad el enfoque que se empleó en la investigación

Las mujeres indígenas han sido discriminadas por razones de raza, sexo u origen. Para comprender esto, se recurrirá a la definición de raza. Wade (2011) afirma que existen tres teorías sobre el significado de raza.

La primera teoría tiene que ver con la variación genética humana. La pregunta es si dicha variación puede clasificarse en un número discreto de categorías definidas, llamadas «razas», cada una de las cuales tiene una serie de características comunes, como el color de la piel, el tipo de cabello, el grupo sanguíneo o aspectos de la constitución genética. Si así fuera, el concepto de raza sería útil para hablar sobre las variaciones en la naturaleza humana. De hecho, ese es precisamente el significado de raza que predominó en los círculos populares y científicos occidentales a lo largo del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX. No se concebían las razas como «construcciones sociales», sino que se les atribuía su origen a la biología humana. (Wade, 2011, p.208).

La segunda teoría más controvertida, sostiene Wade, que la variación superficial de la apariencia externa tiene correlación con otras características humanas:

[...] Es esta segunda teoría sobre la raza la que ha suscitado un acaloradísimo debate en las ciencias sociales, ya que repercute en la creencia liberal fundamental de que todos los humanos nacen iguales; o, por lo menos, que, aunque pueda haber una buena cantidad de variaciones en términos de las capacidades intelectuales de las personas, dicha variación no se divide sistemáticamente entre clases, tipos o subseries geográficas de humanos (Wade, 2011, p. 208).

La tercera teoría sobre la raza apunta Wade, que:

[...] sea cual sea la variación genética humana existente, no puede describirse de manera útil en términos de raza y que la raza es una idea, sin relevancia biológica en el potencial humana. Su condición como idea, sin embargo, no denigra de su enorme importancia social. Aun cuando la raza no tenga ninguna base biológica en la naturaleza humana, las personas están claramente preparadas para discriminar a otros que definan como racialmente diferentes (Wade, 2011, p. 208).

En diversas Instituciones de Educación Superior se ha discriminado a las mujeres provenientes de los pueblos originarios por ser consideradas como racialmente diferentes, aunque posean y puedan aportar su riqueza cultural.

Con respecto a la definición de etnia, Larraín (1993) señala que proviene del latín *ethnos*, gentiles o paganos:

Los griegos del período clásico poseían un término que ‘aplicaban a los que no compartían sus costumbres y poseían otra religión: *ethnos*.

Este término en Platón *significa “los gentiles”, “los paganos”: (taéthne)*. O sea, aquellos grupos que poseen una diferente cultura y religión. El acento en el concepto de “costumbre” aquí es vital. En efecto, *ethnos* viene del verbo griego *etho*: acostumbrar. El participio *éthon* significa ‘según su costumbre’. Por lo tanto, lo que singulariza a los diferentes *ethnos* es el conjunto de sus costumbres. Un *ethnos*, pues, es una agrupación humana que presenta un conjunto de costumbres diferentes a las del pueblo que se refiere a él. (Larraín, 1993, p. 31)

Los usos y costumbres que tienen los estudiantes indígenas deben ser respetados, el hecho de que posean una cultura diferente no significa que se deba discriminarles. Tienen derechos que es necesario reconocer para que puedan ejercerlos en los diversos ámbitos en los que se desarrollan.

En este mismo tenor, Reynaga (2009) apunta que la discriminación étnica y de género son obstáculos determinantes para que ingresen las mujeres indígenas a la educación superior:

[...] la discriminación étnica y de género determina que las mujeres de grupos minoritarios encuentran múltiples dificultades para acceder a la educación superior, más aún en comparación con la población masculina y occidental a la que se ve enfrentada, a lo anteriormente dicho se suman factores sociales como son: la pobreza, los embarazos a temprana edad, la incorporación a la vida laboral y los roles impuestos que se deben asumir ante la sociedad. Además de los factores de orden estructural anteriormente

mencionados, existen otros determinantes relacionados con el proceso educativo que afectan las trayectorias de las mujeres indígenas en el entorno universitario. Por lo general, las féminas que logran insertarse en la academia suelen sobrellevar situaciones de discriminación por parte del profesorado y de sus compañeros, quienes manifiestan su rechazo a los estilos de vida y lenguaje distintos, lo cual conduce a que se genere hacia ellas un trato diferente al momento de participar en clase, al socializar sus ideas, y más aún, al intentar conformar grupos de trabajo. (Reynaga, 2009, párr 7, citado en Gnecco)

Coincido con la autora al afirmar que las mujeres indígenas tienen que vencer más obstáculos para acceder a la educación superior con respecto a los hombres. Por ello es indispensable que los gobiernos e instituciones generen acciones a través, de programas específicos para otorgar igualdad de oportunidades a las y los estudiantes indígenas no sólo para ingresar, sino también para la permanencia y egreso de los estudios universitarios.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación

Con la finalidad de indagar la trayectoria escolar de las y los estudiantes indígenas de la BUAP, fue importante consultar las fuentes estadísticas, documentales para construir los indicadores que dan cuenta de la atención a este sector de la población.

Así también, resultó relevante recuperar las experiencias académicas de las y los estudiantes indígenas, por ello en el estudio se recurrió a la metodología cualitativa. De acuerdo con Hernández (2010), ésta se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Para este autor, el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que les rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández, 2010, p. 364).

Para lograr los objetivos propuestos en torno a las experiencias que conducen a la deserción escolar, reprobación, permanencia y eficiencia terminal de las y los estudiantes indígenas de la BUAP, la metodología cualitativa permitió explorar no sólo las vivencias en el ámbito académico, sino también el contexto sociocultural que les rodea dentro y fuera de la institución.

Entre las técnicas de la metodología cualitativa se ubican los grupos focales, los cuales combinan diferentes técnicas, como la técnica de entrevistas individuales. De acuerdo con Barbour (2007), los grupos focales:

[...] en muchos casos se integran en un diseño de métodos múltiples con otros métodos cualitativos y, [...] como una sólida alternativa al uso de

entrevistas individuales como la base de datos para el análisis cualitativo. La ventaja aquí es que los grupos de discusión no sólo permiten el análisis de las declaraciones e informes sobre las experiencias y los acontecimientos, sino también del contexto interactivo en que estas aseveraciones e informes se producen. Este método plantea demandas específicas prácticas y metodológicas de documentación y análisis de los datos. (Barbour, 2007, p.48)

3.1.1 Sujetos

Al inicio de la investigación se había elegido como sujetos de estudio a las estudiantes indígenas de la Facultad de Filosofía y Letras, sin embargo, debido a la falta de datos institucionales de la Unidad Académica, y después a las condiciones provocadas por el confinamiento de la pandemia, se solicitó la información relacionada con el Programa de apoyo a estudiantes indígenas a cargo de la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Gracias al apoyo a la DAU, fue posible contactar con las y los estudiantes indígenas beneficiados del programa antes mencionado. Debemos señalar que, se enviaron correos electrónicos al alumnado para solicitarles colaborar en la investigación, a través de una entrevista, solo 9 estudiantes respondieron al llamado y aceptaron participar en la entrevista, posteriormente la Dra. Lidia Ernestina Gómez García nos ayudó a contactar a 3 estudiantes más. En la fase del trabajo de campo, algunos entrevistados cursaron los últimos semestres o habían egresado recientemente. Las entrevistas se realizaron virtualmente, a través de la plataforma Zoom. La muestra se integró por 5 mujeres y 7 hombres, de las licenciaturas de: Medicina, Estomatología, Matemáticas, Fisioterapia, Administración, Física, Arte Dramático, Historia, Farmacia, Enseñanza del inglés e Ingeniería en Energías.

Tabla 3. Perfil sociodemográfico de las y los estudiantes indígenas entrevistados por lengua, sexo, edad, licenciatura y semestre de la muestra de estudio.								
Lengua	Sexo		Edad		Licenciatura		Semestre	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Náhuatl	4	3	26		Lenguas Modernas (inglés)		9°	
			27		Matemáticas		Tesista	
				23		Administración de pequeñas y medianas empresas		Egresada
			21		Física		8°	
				32		Fisioterapia		Egresada
				22		Ingeniería en Energías Renovables		6°
			20		Historia		5°	
Totonaco	1		23		Estomatología y Medicina		9° y 5°	
Mixteco	1		28		Farmacia		Egresado	
Ninguna	1		24		Ingeniería en Energías Renovables		10°	
Yuhmu		1		22		Arte Dramático		9°
Otomí		1		21		Historia		7°
Total	7	5						

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas en diciembre 2021 y enero 2022.

De la tabla anterior se identificó que 3 mujeres hablan Náhuatl, una Yuhmu y una Otomí. De los hombres entrevistados 4 hablan Náhuatl, 1 Totonaco y 1 Mixteco. El estatus académico de las personas entrevistadas fue el siguiente: 2 egresadas, una de Fisioterapia, y otra de la Licenciatura en Administración de pequeñas y medianas empresas, y una estudiante de sexto semestre de la Ingeniería en Energías Renovables, una en el noveno semestre de la Licenciatura en Arte Dramático, y una estudiaba el séptimo semestre de Historia. Con respecto a los hombres, un estudiante es egresado de la Licenciatura en Farmacia, uno concluyó el noveno semestre de la Licenciatura de Lenguas Modernas (inglés), un estudiante es tesista de la Licenciatura en Matemáticas, un estudiante concluyó el octavo semestre de la Licenciatura en Física; en el tiempo en que se realizó la entrevista en diciembre de 2021 concluyó sus materias, actualmente está titulado y estudia la Maestría. En la tabla también podemos observar que un estudiante se encuentra estudiando dos Licenciaturas, Estomatología en noveno semestre y Medicina en quinto, el estudiante de Ingeniería en Energías Renovables al momento de la entrevista se encontraba en décimo semestre y un estudiante de Historia en quinto semestre.

3.2 Diseño de Instrumentos

3.2.1 El diseño de la entrevista

A partir de las preguntas, objetivos, y las categorías elegidas en el marco teórico se diseñó el guion de la entrevista para conocer las experiencias en torno a la trayectoria escolar y las relaciones de género de las y los estudiantes indígenas participantes en la investigación.

Al respecto, Hernández reconoce que las entrevistas tienen por objeto “obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado [...]. El “experto” es el mismo entrevistado, por lo que el

entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado.” (Hernández, 2010, p. 420). Además de lo anteriormente enunciado, Hernández apunta que para King y Horrocks, la entrevista “es más íntima, flexible y abierta” (King y Horrocks, 2009). Así mismo, Hernández Sampieri sostiene que, para Grinnell y Unrau (2007), las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas.

Según, Hernández Sampieri (2010) las entrevistas semiestructuradas se basan en:

[...] una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados [...] Las entrevistas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido. (Hernández, 2010, p. 418)

Por lo anterior, se eligió la entrevista semiestructurada como la técnica de recopilación de la información para responder a las preguntas y objetivos de la investigación, la cual se desarrolló en las siguientes etapas: 1. Diseño de la entrevista, 2. Entrevista piloto, y ajustes al guion de entrevista, y 3. Realización de las entrevistas a las y los informantes indígenas, 4. Transcripción e interpretación de las entrevistas según las categorías analíticas establecidas en el marco teórico.

Es importante señalar que la tabla de operacionalización se integró de acuerdo con el objetivo y pregunta general y específicos; así como de las categorías que sustentan el marco teórico; y de las preguntas de cada segmento de la entrevista y las técnicas de investigación empleadas en el trabajo (tabla 4, anexo 3).

El diseño del guion de la entrevista se integró a partir de las siguientes categorías: I. Capital cultural, II. Trayectoria escolar: Permanencia, reprobación y deserción escolar y tutoría, III. Género, identidad e Interseccionalidad.

A continuación, exponemos de manera particular, cómo se elaboraron las preguntas del guion de la entrevista. En relación con el capital cultural se buscó conocer el nombre, edad, dónde cursaron la educación básica y media superior, lengua indígena que hablan, si recibieron beca en su educación básica y media superior, así como en la utilización de la misma y finalmente conocer si su familia los apoyó cuando decidieron estudiar una Licenciatura.

Sobre la trayectoria escolar se indagó en conocer el año, semestre y licenciatura que cursan los estudiantes, posteriormente en conocer los problemas académicos que enfrentaron al ingresar a su carrera y si han recibido algún tipo de beca por parte del gobierno y la universidad.

La permanencia es importante en la trayectoria escolar, pues la reprobación y la deserción escolar son aspectos relevantes que se indagaron, a partir de la identificación de los problemas que inciden en la reprobación y deserción escolar de las y los estudiantes indígenas.

También otro aspecto relevante dentro de la trayectoria escolar son los procesos de atención y apoyo académico para atender los problemas que conducen a la reprobación y deserción. Por eso en este segmento se preguntó con quién acuden cuando tienen problemas de aprendizaje para resolver sus dudas, también se indagó acerca de la asistencia a los cursos y talleres extracurriculares que se ofertan en la BUAP, así como las estrategias que creen los estudiantes que deberían implementar las autoridades universitarias para fortalecer el apoyo a los estudiantes indígenas universitarios.

Un elemento central de la investigación fue indagar las relaciones de género y la interseccionalidad como elementos que inciden en los ambientes de aprendizaje del alumnado y en las relaciones entre los géneros en el ámbito universitario. Con este fin se elaboraron preguntas en torno a los roles que viven como mujeres u hombres indígenas dentro de las aulas universitarias; también se indagó en lo que piensan que es ser mujer y hombre indígena dentro de la universidad y finalmente las formas de relacionarse con otros estudiantes indígenas. Así mismo se indagó en conocer cómo han vivido la discriminación como mujer u hombre indígena y a quién han acudido cuando se sintieron así.

3.2.2 Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo en el transcurso de dos años, iniciando en agosto de 2020 y con fecha de término en julio de 2022. En el primer semestre (otoño 2020) se elaboró el protocolo de investigación, revisó la literatura sobre las políticas públicas dirigidas a la atención de las y los estudiantes indígenas en la educación superior y se elaboró el Capítulo I. Marco contextual de la investigación.

En el segundo semestre (primavera 2021) se revisó la bibliografía teórico-metodológica para redactar el Capítulo II. Marco teórico, y Capítulo III. Metodología. Además, se procedió a diseñar el guion de la entrevista aplicado a los estudiantes indígenas seleccionados y cuyas edades oscilan entre 20 y 32 años que, además, estudian las siguientes Licenciaturas: Medicina, Estomatología, Matemáticas, Fisioterapia, Física, Farmacia, Administración y dirección de pequeñas y medianas empresas, Enseñanza del Inglés, Historia, Arte Dramático e Ingeniería en energías renovables.

En el tercer semestre (otoño 2021) se llevó a cabo el trabajo de campo, y se procedió a la transcripción y análisis preliminar de los resultados. Por último, en el cuarto semestre (primavera 2022) se realizó al análisis e interpretación de la información obtenida de las

entrevistas, también se hicieron las adecuaciones correspondientes de los capítulos y de las conclusiones e introducción y finalmente proceder a la entrega del borrador de tesis.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados obtenidos a partir de la interpretación de las entrevistas realizadas a las y los estudiantes indígenas de la BUAP. Con lo anterior, se identificaron los principales problemas que incidieron en la trayectoria escolar, particularmente en lo referente al ingreso, deserción y la reprobación, así como conocer los alcances de los programas de asesoría y tutoría académica que oferta la BUAP, así también se identificaron los estereotipos y roles de género que viven las y los estudiantes indígenas en el aula y en el ámbito universitario, así mismo, se identificaron sus vivencias acerca de cómo viven o vivieron la discriminación en la universidad. Finalmente se buscó identificar las políticas de igualdad y apoyo a las y los estudiantes indígenas de la BUAP.

En primer lugar, presentamos el perfil sociodemográfico de los padres y madres (tabla 5) del alumnado participante en las entrevistas. La edad de las madres de las y los entrevistados oscilaron entre los 40 y 63 años, con respecto a los padres, la edad fue entre los 45 a los 67 años. La mayoría de los padres de las y los estudiantes entrevistados son hablantes de Náhuatl, seguido por el Totonaco, Mixteco, Yuhmu y Otomí. Es importante mencionar que la mayoría de los padres de los estudiantes entrevistados cuentan con educación básica, sin embargo, hay madres y padres que solamente tienen algunos grados de educación primaria. En cambio, el caso de las madres de dos de las estudiantes, una concluyó la secundaria abierta a los 42 años, y otra tiene la primaria incompleta. Y, por último, la madre de un estudiante hablante de náhuatl es analfabeta.

A pesar de que, algunos padres no concluyeron sus estudios, ellos brindaron el apoyo a sus hijos e hijas. Es de llamar la atención que el alumno que estudia dos licenciaturas colabora en el cultivo de café con su padre, como lo hacen otros estudiantes más.

Sin embargo, de las y los estudiantes entrevistados algunos tuvieron que tomar la decisión de salir de sus lugares de origen para continuar con sus estudios, y siguen teniendo el apoyo de sus madres y padres.

Tabla 5. Perfil sociodemográfico por lengua, sexo y educación de los padres y madres del alumnado participante en la muestra de estudio.						
Lengua	Sexo		Educación básica		Media superior (MS) y superior (S)	
	M	H	Madre	Padre	Madre	Padre
Náhuatl	6	6	4	6	1	0
Totonaco	1	1	1	1	1	0
Mixteco	1	1	1	1	0	1
Ninguna	3	3	3	3	1	2
Yuhmu	1	1	1	1	1	0
Otomí	NH	NH	1	1	1	1
Total	12	12	11	13	5	4
Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas en diciembre 2021 y enero 2022.						

La información obtenida permitió conocer los antecedentes educativos de las y los estudiantes indígenas del capital cultural, antes de ingresar a los estudios universitarios (tabla 6). Varios de ellos y ellas obtuvieron becas en la educación básica y media superior y esto contribuyó para que pudieran continuar con sus estudios.

De los y las entrevistados, dos hombres hablantes de Náhuatl recibieron becas en la educación básica y uno de ellos también obtuvo beca en media superior, entre tanto, dos hombres no recibieron beca en educación básica ni en media superior. De las mujeres hablantes de Náhuatl, dos obtuvieron beca en educación básica y una de ellas en media superior y finalmente, otra estudiante no obtuvo beca en educación básica ni en el

bachillerato. En tanto que, el estudiante hablante de Totonaco solo obtuvo beca en educación media superior. Mientras que, el estudiante hablante de Mixteco estudió con beca en educación básica y en media superior. La estudiante hablante de Yuhmu, obtuvo beca en educación media superior. Finalmente, la estudiante que habla Otomí estudio con beca la secundaria y en educación media superior.

Tabla 6. Acceso a beca en la educación básica y media superior de las y los entrevistados por lengua y sexo.										
Lengua	Sexo		Apoyo de becas							
	H	M	Educación básica		Educación media superior		Con beca en E.B y MS		Sin beca en E.B y MS	
			H	M	H	M	H	M	H	M
Náhuatl	4	3	1	1			1	1	2	1
Totonaco	1				1					
Mixteco	1						1			
Ninguna	1		1							
Yuhmu		1				1				
Otomí		1						1		
Total	7	5	2	1	1	1	2	2	2	1

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas en diciembre 2021 y enero 2022.

Por lo anterior, podemos observar que las becas son esenciales para que las y los estudiantes indígenas puedan continuar con sus carreras. Varios jóvenes por razones económicas decidieron no estudiar una Licenciatura para incorporarse a la vida laboral y contribuir con los gastos familiares. La mayoría de los recursos económicos de las becas fueron destinados para la alimentación, transporte y pago de vivienda.

Es necesario el fortalecimiento de las estrategias de apoyo a las y los estudiantes indígenas de nuestra universidad. Ya existen los programas enfocados en su atención, lo que se propone a partir de los hallazgos es que se realice una mayor difusión y vinculación con otros sectores o instituciones de la sociedad.

Capital cultural

Bourdieu sostiene que el capital cultural [abarca] cualidades, conocimientos, actitudes y características que garantizan el que una persona pueda ser considerada como culta (Bourdieu, 2011, citado en Abarca, 2018). En este sentido encontramos que uno de ellos solo comprende la lengua, y la educación recibida fue en la región de origen:

Mi educación básica la estudié en Chicontla. La educación media superior, la estudié en un COBAEP. [...] no lo hablo [ninguna lengua indígena]; lamentable sí se perdió como esa secuencia de mis padres, principalmente de mi papá que es originario de la zona, [...] sin embargo, sí puedo comprender. Sí, [tuve beca], solamente fue en el bachillerato, no recuerdo cómo se llamaba la beca, pero era por parte del gobierno federal, [...] que llegaba a final de año [...] bueno, también había otra beca en el bachillerato en el cual con un promedio arriba de 9.5 no pagabas la inscripción y también pude tener esa beca. La beca la recibí del [año] 2013 al 2015 [y la usaba para] mis estudios. [Mis papás] me apoyaron, principalmente mi mamá. (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Así también, para la estudiante de origen náhuatl de ingeniería fue vital el apoyo de la beca durante sus estudios previos a la universidad:

Toda mi formación la realicé en mi pueblo en el Centro Escolar de San Miguel Canoa. [...] hablo náhuatl y creo que lo domino en un 90%, lo hablo, pero no lo sé escribir perfectamente. [Con respecto a las becas] Sí tuve a partir de secundaria, y fue la beca Prospera que otorga el gobierno federal a familias [...] [...] sin embargo, a lo largo de la carrera tomé la decisión de trabajar como medio tiempo para apoyar en mis gastos, para no sobrecargar a la familia, pero

afortunadamente tuve todo el apoyo. (J. Monarca, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Ahora bien, para el estudiante de origen náhuatl de la Licenciatura en Física, habla la lengua y no contó con beca durante sus estudios, ni básica ni en media superior:

[Estudié en] San Miguel Canoa Puebla, en el Centro Escolar coronel “Raúl Velasco de Santiago” y la preparatoria en la “Alfonso Calderón Moreno” de la BUAP.

[...] en mi caso también hablo la lengua náhuatl, me la enseñaron mis papás y mis abuelos, [...] pues no tengo un conocimiento claro qué porcentaje de la lengua puedo hablar o no, pero sí lo puedo hablar, escribir y entender. No recibí becas en educación básica ni en media superior. (G. Pérez, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

En tanto, para el estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas (inglés) el dominar la lengua materna fue determinante por su contexto familiar, educativo y comunitario, así también tuvo acceso a becas del gobierno federal:

Mi Primaria y la telesecundaria la hice en un pequeño pueblo que se llama Tepetzintla, que está a media hora de mi comunidad y la preparatoria la hice en la regional de Cuetzalan.

Pertenezco a una comunidad indígena de Cuetzalan, tengo desarrolladas las 4 habilidades del lenguaje, en este caso ha sido la importancia y la interacción con mi idioma a través de la familia, vecinos, amigos y sobre todo la escuela [...] quiero superarme y para eso me voy a poder apoyar con la beca de CONAFE. Recuerdo mucho mi estancia en la primaria y en la telesecundaria donde la mayor parte de la

gente y mis compañeros se comunicaban en el idioma náhuatl. (R. Antonio, comunicación personal. 6 de diciembre del 2021)

Para la estudiante de origen náhuatl de la Licenciatura en Administración y Dirección de Pequeñas y Medianas Empresas, las becas le permitieron concluir sus estudios de educación básica y media superior:

[...] cursé la educación básica [...] en mi comunidad que se llama San Baltazar Quetzalapa perteneciente al municipio de Huatlatlauca, está dentro de la región de Tepexi de Rodríguez y la preparatoria [...] la cursé en el Colegio de Bachilleres del estado de Tlaxcala. [...] De hecho tuve beca desde la primaria, secundaria y preparatoria, la utilizaba en solventar mis útiles escolares, uniformes y a veces ese dinero era para el apoyo de mis alimentos [...].

[...] tengo familia que todavía la habla [náhuatl], yo todavía logro comprenderla, pero yo no la domino al 100%, es decir, mi abuelita, mi papá, mi mamá de hecho es de la región de Zacapoaxtla y todavía pues, la habla y la escribe. De hecho, ella fue profesora del medio indígena de preescolar y yo no la domino al 100% porque pues, tal vez mis papás ya no vieron primordial que nosotros aprendiéramos esa lengua. La lengua es náhuatl. (Y. Herrera Martínez, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021).

Con respecto al estudiante nahuatlato de la Licenciatura en Matemáticas, el contar con becas en la educación básica y media superior fue fundamental para continuar sus estudios preuniversitarios. Posteriormente por dificultades económicas, abandonó dos años sus estudios para poder apoyar a su familia en el trabajo en el campo:

Estudié la primaria en mi comunidad Itzahuata, la secundaria en una Junta Auxiliar cercana y el bachillerato en Cuetzalan del Progreso, [...] hablo náhuatl. Tuve beca oportunidades [y la usé para] pagar mis estudios.

Mi familia me apoyó para estudiar mi licenciatura, pero una de las limitantes era la parte económica, mi papá se dedica al campo y tuve que dejar mis estudios unos años para poder ingresar a la universidad. (F. Hernández, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Para el estudiante no hablante de lengua indígena de la carrera de ingeniería en energías renovables, sí obtuvo beca gubernamental en sus estudios previos a la carrera, sin embargo, a partir del tercer año tuvo que trabajar para continuar sus estudios:

No hablo lengua indígena, pero mi abuelita sí habla [...], mis papás no.

Estudié [la educación básica] en Santa Úrsula Chiconquía en Felipe Ángeles. Sí tuve beca en tercer grado de primaria que fue la beca oportunidades y después, cambio a prospera. [La usaba] en gastos de la escuela.

Mi familia me apoyó los tres primeros años cuando decidí estudiar. En el tercer año tuve que trabajar por dificultades familiares (L. García, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021).

En el caso de la egresada nahuatlata de la Licenciatura en Fisioterapia durante ocho años tuvo que trabajar y estudiar para continuar sus estudios, además, se enfrentó a la cultura familiar de privilegiar el habla del español y condicionar el apoyo económico de los estudios universitarios, principalmente del padre, a cambio de trabajar inmediatamente:

Mi educación básica la cursé en mi localidad en San Miguel Canoa, la preparatoria fue en la BUAP en la preparatoria "Alfonso Calderón Moreno".

Como tal lengua indígena, crecí escuchando a mis papás y abuelos hablar el náhuatl, pero yo fui hablando más el español por mi educación y no les agradaba mucho que hablara el náhuatl entonces ahí se fue perdiendo un poquito del vocabulario en lengua náhuatl. [...].

[...] la verdad no tuve mucho apoyo, como egresé de la preparatoria, ya trataba de pagarme y financiarme mis estudios porque mi padre de cierta manera fue muy estricto con nosotras [...] era de que, si vas a estudiar, pero quiero buenas calificaciones y quiero que inmediatamente tengas trabajo, entonces había mucha presión.

[...] para estudiar lo que yo quería, pues tenía que trabajar, entonces sí, [...] intenté alrededor de ocho años de andar trabajando, ahorrando, pero no podía. Conseguí diferentes empleos y [...] pues, lo único que conseguí es que mi padre viera que yo no era capaz y él se fuera como enojando un poco más de lo que yo no podía realizar: Posteriormente pude lograr estudiar en la universidad, pero ya con apoyos de gobierno, también realicé el programa de CONAFE un año para poder financiar mi educación. (J. López, comunicación personal, 6 de diciembre, 2021)

Para el egresado mixteco de la Licenciatura en Farmacia durante sus estudios preuniversitarios contó con el apoyo de las becas gubernamentales, sin embargo, al decidir estudiar fuera de su lugar de origen fue motivo que le impidió contar con el apoyo familiar:

La primaria la estudié en Metlatonoc Guerrero. Luego, después de terminar la primaria, emigré con mi familia a una ciudad de aproximadamente 80000 habitantes y allá estudié mi secundaria y mi preparatoria. El lugar se llama Tlapa de Comonfort Guerrero. Ya después del 2019 vine a Puebla para estudiar la universidad y hasta la fecha. La lengua indígena que hablo es Mixteco.

Durante mi primaria me había dado el gobierno federal una beca [...] como 600 u 800 pesos 2 veces al año [...]. En el bachillerato a todos los estudiantes los aseguran

para que por lo menos tengan una beca que los ayude. Me dieron como 1200 o 1400 cada año, durante 3 años y al último, me dieron una beca final como de 4000 pesos.

[La usaba en] gastos de la escuela y en alimentación.

[Con respecto a mis papás], no tuve apoyo al principio [...] querían que me quedara donde estuve estudiando la prepa. Como tenía que solventar mis propios gastos, entonces dije “pues sea donde sea, donde tenga que ir pues, soy yo el que tiene que generar mis propios ingresos, depender de mí mismo porque esperar a que alguien más te ayude pues no, no va a suceder” [...]. (B. Moreno, comunicación personal, 6 de diciembre, 2021)

Para la estudiante otomí de la carrera de Historia, durante sus estudios de educación secundaria y media superior contó con las becas gubernamentales, que básicamente los empleó para trasladarse de su comunidad a la escuela:

Los tres niveles de educación básica los estudié en una comunidad llamada Ixtenco, del estado de Tlaxcala y es una comunidad de raíces otomís. Hablo otomí y estoy aprendiendo Náhuatl. Durante mis 3 niveles de educación básica y en media superior recibí Otomí. En primaria, estudié en escuela particular y no tuve beca. Después en los otros niveles recibí becas del gobierno de Oportunidades y la Benito Juárez.

Los apoyos los usaba en trasladarme porque no soy de Ixtenco, sino de una comunidad vecina que se llama Francisco Javier Mina y pertenece al municipio de Citlaltépetl de Trinidad Sánchez Santos en el estado de Tlaxcala. (Y. García, comunicación personal, 17 de agosto del 2022)

El caso de la estudiante hablante de la lengua yuhmu de la licenciatura en Artes, sólo contó con beca en sus estudios de bachillerato:

Estudié en una comunidad de Ixtenco, Tlaxcala, México. La Primaria la estudié en Vicente Guerrero, la Secundaria en la escuela General “Lázaro Cárdenas” y la Preparatoria en el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, plantel 20 que está en Ixtenco. Tuve becas en la preparatoria, la del estado Oportunidades, la usaba en cosas de la escuela.

Mi familia me apoyó cuando decidí estudiar la licenciatura. En la mente de sus papás está la intención de darles educación universitaria para tener mejores condiciones de vida de las que ellos tuvieron. (N. Alonso, comunicación personal, 29 de agosto del 2022)

Finalmente, en esta categoría identificamos que el único estudiante indígena que reconoció haber estudiado en escuela bilingüe fue el nahuatlato de la Licenciatura en Historia, sin embargo, encontramos que parcialmente habla su lengua originaria y mencionó que no obtuvo beca en educación básica ni en media superior:

Estudié en la primaria bilingüe Náhuatl, Netzahualcóyotl, [después] en la Secundaria General número 9, “México 68 “y en la preparatoria “Alfonso Calderón Moreno”. Hablo parcialmente el Náhuatl [...] No he recibido becas, me hubiera encantado, pero no ha sido posible. (S.Sánchez, comunicación personal, 12 de agosto del 2022).

A partir de la información proporcionada por las y los estudiantes, observamos que los contextos socioculturales, familiares y comunitarios son determinantes para continuar hablando la lengua originaria. Así también, fue determinante el acceso a los apoyos de las becas de gobierno para continuar los estudios preuniversitarios.

Trayectoria escolar (ingreso)

Las experiencias compartidas por el alumnado en torno a la trayectoria escolar coinciden con la propuesta de Terigi (2008), que sostiene que la trayectoria escolar es la organización, el progreso lineal de los cursos que integran el currículum, desde el ingreso hasta la conclusión del nivel educativo.

En relación con los problemas académicos y apoyos recibidos durante sus estudios universitarios en la BUAP, las y los estudiantes indígenas entrevistados externaron diversas experiencias.

El caso del estudiante, que cursa la licenciatura en Estomatología y Medicina, reconoció las desigualdades en la formación entre las y los egresados de las preparatorias de la BUAP y los estudiantes que egresan de otras instituciones, por otro lado, también reconoció el apoyo de las becas otorgadas por nuestra universidad:

[...] creo que muchos compañeros que estudiaron en alguna prepa BUAP, llevaban una ventaja mayor a la de nosotros, hasta incluso los preparaban por áreas y les enseñaban cosas que en lo personal nunca me habían enseñado [...].

Otro factor importante que posiblemente no me ayudó a entrar la primera vez a Medicina fue la parte psicológica, ya que muchas veces creemos que no somos capaces de entrar a alguna Licenciatura o que a lo mejor eso no es para nosotros.

[La BUAP me ha apoyado en] descuentos para poder ir a cursos internos [...] para continuar preparándome. Después de que estuve en el estacionamiento [robotizado], pude entrar a trabajar a bibliotecas BUAP como monitor [...] estando en la biblioteca podía estudiar y trabajar al mismo tiempo, hacer mis tareas. En ese aspecto puedo decir que, la universidad nos apoya. De igual forma, por parte de becas, en Estomatología, la encargada nos ayudó a tramitar toda la parte del [programa] Jóvenes escribiendo el futuro que también pude obtener esa beca y la sigo conservando. (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Mientras que, para la estudiante de Ingeniería en Energías Renovables el ingreso a esta carrera fue difícil, los principales problemas académicos que enfrentó al ingresar a la carrera estaban relacionados con la exigencia académica:

[...] la exigencia académica fue un cambio muy duro porque, estaba acostumbrada a un ritmo y llegar a la universidad donde los profesores te exigen bastante [...] Entre compañeras [...] pues nos dábamos ánimo y lo comentábamos en algún momento con una profesora y nos compartía que ella también era de un pueblo y que también le costó muchísimo ingresar a una Ingeniería, entonces creo que eso fue lo que a mí me motivó bastante (J. Monarca, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021).

Para la estudiante de Ingeniería en Energías Renovables implicó vivir la violencia verbal por parte del profesorado: [...] “Otra situación es que he tenido profesores muy estrictos que dicen “las cosas se hacen a mi manera y si no, pues lo siento mucho y repruebas. Tuve dos profesores que nos reprobaron de plano, sólo pasaron dos chicas”-

El ingreso a la carrera implicó no solo enfrentar el rigor académico sino también la falta de asesoría académica de un sector del profesorado, como fue el caso del estudiante de la Licenciatura en Física:

[...] bueno creo que los problemas son desde el primer semestre, principalmente con los profesores claramente. El nivel de exigencia era pues muy alto, pues considerando que varios de mis compañeros incluido yo, tuvimos dificultades, compartíamos ese tipo de experiencias diciendo pues es que está muy difícil esta situación. En el examen quizá vamos a reprobar, [...] en el primer semestre tuve una profesora que realmente pues era de ese pensamiento muy cuadrado, muy lineal,

no quería que en una situación o en un problema lo resolvieras como tú considerabas que podías llegar [...] pero pues esta profesora reprobó a más de la mitad del grupo [...]

También puedo destacar que hubo otros profesores que nos daban el apoyo que no teníamos con esta profesora, sí nos daban palabras de ánimo aparte [de lo] académico, trataban de darnos consejos, aliento, esperanza para poder continuar y no desertar en la carrera que curiosamente más del 60% de los que ingresan, se salen en el primer semestre. (G. Pérez, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Para el estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas (inglés) al ingresar enfrentó la desigualdad en cuanto al nivel de dominio del idioma inglés, y actitudes poco éticas de parte de un profesor:

[...] cuando recién entré, yo veía que la mayoría de mis compañeros hablaba muy fluidamente el inglés en cuestiones de conversación [...] yo escuchaba que cuando ingresaron ya tenían un nivel B2 o B1.

[Por otro lado, había un] maestro, nos empezaba a cuestionar, nos daba las clases, pero eran unas clases muy desmotivadoras, a tal grado que nos decía “¿para qué están aquí? Ustedes están perdiendo el tiempo, dinero y esfuerzo [...] deberían estudiar otra carrera [...] Por otro lado, tuve el apoyo de una maestra en el idioma inglés, sabía alemán y nos desmenuzaba la información de esos idiomas de una manera que era tan digerible [...] una buena energía, llegaba y sonriendo. (R. Antonio, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

La egresada de la Licenciatura en Administración y Dirección de Pequeñas y Medianas Empresas comentó que tuvo problemas de índole familiar al ingresar a su carrera:

[...] pues dificultades solo tuve la situación de que mi papá ya no quería que siguiera estudiando la Licenciatura, [...] y buscar un empleo porque la situación está muy difícil y él me metió mucho la idea de que si estudias una Licenciatura ¿de qué vas a vivir? Los licenciados terminan de taxistas, terminan siendo comerciantes, o sea, ¿tú te ves en un futuro así? (Y. Herrera, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

El estudiante de la Licenciatura en Matemáticas mencionó que los retos que enfrentó estuvieron relacionados con la continuidad de sus estudios, el nivel de exigencia de su carrera y desarrollar estrategias:

[Debido a situaciones económicas y familiares estuve] dos años sin estudiar y volver a tomar ese ritmo de trabajo y también la exigencia de la misma carrera necesitaba generar auto estudio y repasar constante esa fue una limitante, el volver a retomar y tener los hábitos de estudio. (F. Hernández, comunicación personal, 14 de enero del 2022)

En tanto, para el estudiante de Ingeniería en Energías Renovables un problema que enfrentó fue el nivel de conocimientos previos al ingreso a la carrera:

[Cuando ingresé a la universidad], mi percepción fue que no era tan bueno como parecía en el bachiller, tuve dificultades en las materias de cálculo integral porque no lo habíamos visto [...], sólo cálculo diferencial.

También tenía un problema de inseguridad y el hecho de haberme tenido que mover a Puebla, pues el desconocer vivir en la ciudad, no tener familiares cercanos ahí y desconocer cómo funcionaba la universidad. Pues al pasar del tiempo me di cuenta

de que no estaba aprovechando las herramientas y oportunidades que ofrece la universidad, por ejemplo, la biblioteca central y sus accesos, el uso de laboratorios y hasta grupos estudiantiles que estaban a la mano para relacionarse más con personas. (L. García, comunicación personal, 13 de enero del 2022)

Para la egresada de la Licenciatura en Fisioterapia los retos que enfrentó al ingresar a la carrera se enfocaron en la diferencia de edad entre ella y sus compañeros, así como en las actualizaciones de conocimientos y las diferencias. Por otro lado, también es pertinente apuntar que los problemas psicológicos influyeron en el aprovechamiento y trayectoria escolar:

[...] en los primeros cuatrimestres mis compañeros [eran] como 8 o 10 años más jóvenes que yo y tenían los conocimientos frescos en materias que yo ya había visto hace demasiado tiempo [...] a pesar de ya haber estado estudiando en una incorporada, ellos tenían todavía más avances, me sentía menos, aparte el tener dispositivos, como yo tenía un celular pues todavía básico y ellos ya tenían celulares inteligentes, sabían usar las redes sociales, yo apenas estaba aprendiendo, veía que algunos tenían tabletas, computadoras y pues yo no [...] siempre me refugiaba en la biblioteca y a sacar libros [...] Mis dificultades también eran los horarios porque era estar en casi doce horas en la universidad, entonces tenía que pagarme los alimentos, apenas si podía pagarme los pasajes y la verdad sí, los primeros cuatrimestres mi rendimiento era muy poco porque no podía yo comprarme mucho alimento [...] a pesar de que yo trabajaba los fines de semana turnos completos, pues solamente podía solventarme lo que era lo básico, los pasajes.(J. López. Comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

En la mayoría de los relatos ellas y ellos reconocieron la precaria situación económica. Como fue el caso del estudiante de la Licenciatura en Farmacia que señaló que al ingresar a la universidad enfrentó esta situación y las propias de su carrera:

[...] una de las mayores dificultades que tuve [...] cuando estaba ingresando a la universidad creo que la parte económica porque sí estuve buscando trabajo y a veces como estudiante te dan cierto horario y no te permite trabajar o bueno, ya sea que te acomodes a tu horario de la escuela o el trabajo [...] y también por las dificultades de entender o de estar al ritmo de lo que los profesores te exigen, ya sea en la parte del español para poder entender todo lo que te dicen durante las clases, de las instrucciones que te dan, de hacer tus trabajos, tareas, quedarte de acuerdo con tus compañeros o hasta incluso con el inglés, entonces como que estar de un nivel tan bajo y de repente competir así, y cumplir con las expectativas de los profesores y también del ámbito donde estás porque no nada más es en la escuela, sino que también en las calles. (B. Moreno, comunicación personal. 6 de diciembre del 2021)

Aunada a las dificultades económicas, se encuentran las académicas. Las y los estudiantes entrevistados identificaron como uno de los problemas más recurrentes, fue la comprensión del discurso científico propio de cada carrera. En el caso de la estudiante de Historia, uno de sus retos fue la comprensión del lenguaje histórico:

En [...] redacción, [y] conocer ciertos términos científicamente, sí me era complejo porque yo tenía una forma de expresarme diferente [...] decían que escribía como en plan de Literatura, como si se tratara de una novela, querían que fuera más académica, más puntual en las cosas que decía. (Y. García, comunicación personal, 17 de agosto del 2021)

El ambiente de aprendizaje es muy importante, pues la relación entre el profesorado y el alumnado en el salón de clases es esencial al ingresar a la carrera, como es el caso de la estudiante de la Licenciatura en Arte Dramático que reconoció la discriminación vivida por ser de un estado vecino y por su color de piel:

[...] [Existe una situación] que creo es general para todas las personas que vienen de Tlaxcala a Puebla, a la BUAP, [...] hay como una burla por el hecho de que las y los estudiantes de Tlaxcala tenemos que salir para Puebla [por otro lado, con respecto a mi apariencia y color de piel] [...] sí hay comentarios pasivo-agresivos de algunos docentes [...] (N. Alonso, comunicación personal, 29 de agosto del 2022).

Otro aspecto que destacar es lo referente al modelo de trabajo de la preparatoria y de la carrera. Al respecto, las y los estudiantes mencionaron que en los primeros semestres enfrentaron un alto nivel de exigencia, como fue el caso del estudiante de Historia que ingresó a la carrera durante la pandemia:

[Cuando egresé] de preparatoria [e ingresé] a licenciatura [...] [pude observar que] es un nuevo ritmo para trabajar y más en una Facultad como la de Filosofía y Letras. Sí es impresionante el volumen a leer, a esto agrégale que ingresé a la Licenciatura durante la pandemia, así que el tener internet ya preparado, tener los dispositivos listos [...], el tener el tiempo porque a veces al estar en el hogar uno se confía en que uno puede hacer dos cosas a la [...] pedagógicamente no es lo preferible. (S. Sánchez, comunicación personal, 22 de agosto del 2022)

Lo externado por las y los estudiantes en torno al ingreso a las carreras universitarias devela que, el ser oriundos de pueblos originarios es importante, pues al ingresar a la carrera un

elemento central es contar con el apoyo académico y motivación del profesorado, no solo para evitar la reprobación, sino también para continuar con sus estudios.

Así también las experiencias de las y los estudiantes apuntan que enfrentaron problemas de carácter económico, lo que los obligó a buscar apoyo de becas y combinar el trabajo y los estudios. Este contexto les exigió mantener un promedio y una trayectoria académica, así también coinciden que es fundamental contar con becas alimenticias durante sus estudios.

Permanencia

En torno a la permanencia (reprobación, deserción y abandono escolar), tutoría (asesoría académica) y apoyo de becas por parte de la BUAP las y los estudiantes entrevistados expresaron que en los primeros semestres de sus carreras identificaron dificultades académicas, y las relacionadas con la salud mental. Ellos y ellas reconocieron que durante sus estudios de licenciatura presentaron crisis emocionales y por esta razón, solicitaron atención psicológica al área correspondiente de la BUAP. Aunado a lo anterior, durante la pandemia experimentaron crisis de diversa índole. Para contribuir a la permanencia de las y los estudiantes indígenas es necesario el acompañamiento académico y apoyo psicológico. Es pertinente mencionar que en el caso del estudiante Cristian Daniel Vargas Alvarado, al momento de realizar la entrevista (6 de diciembre de 2021), mencionó que no había reprobado ninguna materia y se encontraba estudiando dos Licenciaturas, Medicina y Estomatología. En su caso, él no se acercó a su tutora, y buscó asesoría de la Dirección de Administración Escolar de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (DAE) y de la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), gracias a ello, recibió la orientación adecuada, así como información de becas. El estudiante afirmó que recibió un excelente acompañamiento y que los tutores o mentores siempre estuvieron al pendiente de su atención.

[...] no me acerqué a mi tutora, [sino] a la DAE. Cuando decidí estudiar otra Licenciatura [...] fue la DAE quien me asesoró prácticamente, me apoyaron y orientaron y también por parte de la DAU me daban información sobre becas y sobre todo tipo de eventos en la universidad, ellos han sido unos excelentes mentores en el aspecto del acompañamiento universitario siempre están al pendiente de nosotros, tan sólo la Licenciada Caro [de DAU] que nos manda convocatorias seguido, nos pregunta qué está pasando o también nos informa sobre eventos que puede haber en la universidad.(D.Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

En este caso, la asesoría adecuada es fundamental para continuar con la carrera e incluso poder tomar decisiones acertadas con respecto al rumbo que ésta tendrá.

La guía y el apoyo de las y los tutores de DAU fue muy pertinente para resolver interrogantes, dudas y alternativas para evitar la reprobación y deserción escolar:

Sí, se puede decir que hasta el momento sí se pudieron resolver esos problemas académicos.

Más que pensar abandonarlos, tenía miedo de que fuera a pasar esto, principalmente la deserción por la parte económica [...] Mis alternativas para no desertar fueron buscar alguna Licenciatura que no fuera tan cara y fue cuando me acerqué a la DAE, entonces también verificaron mi promedio, materias y demás y me dijeron que había otra oportunidad, si no podía terminar Estomatología, podía ser Medicina [...] traté de buscar las alternativas posibles principalmente para no desertar [...]

Gracias a Dios hasta el momento no he reprobado ninguna materia, entonces ahí vamos avanzando todavía un ratito. (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Un caso que llama la atención es del estudiante que al mismo tiempo estudia Estomatología y Medicina, pues él mencionó que no ha recibido apoyos por pertenecer a un pueblo originario y que todas las becas que solicitó en educación superior fueron otorgadas por el gobierno:

No, una beca enfocada como tal por ser de la comunidad indígena no, realmente no hasta el momento. Todas las becas que he solicitado han sido por el gobierno federal para estudiantes o como parte del promedio o algo parecido (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021).

Además, refirió que ha tenido la oportunidad de trabajar en el estacionamiento robotizado, y apoya a sus padres en la recolección de café. Por lo tanto, con este caso queda evidente que algunos de las y los estudiantes combinan los estudios con el trabajo remunerado y el trabajo familiar en sus comunidades de origen.

Es bien sabido que las y los estudiantes reprueban o desertan debido a problemas emocionales o psicológicos, principalmente cuando no encuentran el apoyo o la asesoría adecuada. La pandemia tuvo efectos en la vida personal y desempeño académico de las y los estudiantes.

Por ejemplo, la estudiante de Ingeniería en Energías Renovables reconoció que el apoyo terapéutico fue fundamental, así como el acceso a las becas alimenticias otorgadas por la universidad coadyuvaron para continuar los estudios:

En la pandemia como varias personas me vi afectada emocionalmente; escribí a la DAU para recibir apoyo [...] entonces yo creo que [una ayuda] fundamental es que recibí algunas terapias psicológicas que me ayudaron muchísimo y creo que fue un gran apoyo el que me pudo brindar la universidad. [Por otro lado] en la carrera he recibido la beca alimenticia [así como] una de manutención del gobierno federal. (J. Monarca, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Otro caso de crisis emocional vivida durante los primeros semestres fue externado por el estudiante de la licenciatura en Física, quien por la desmotivación intentó desertar, ante situaciones adversas, la resiliencia de los estudiantes fue primordial e insustituible para persistir:

[...] había personas que te desmotivaban, sí llegué a tener ese tipo de crisis existencial en el que sí quería continuar o no en la carrera. Aunado a otro tipo de situaciones emocionales, pues de relaciones afectivas que tuve en ese momento, sí fue una gran carga emocional. Y bueno, traté de recuperarme en los semestres siguientes pero esa experiencia se mantiene y aunque hubo muchos problemas. Creo que estos momentos me sirvieron bastante para poder enfrentar unos nuevos problemas, que, aunque son más pesados, ya sé cómo lidiar con ellos [...].(G. Pérez, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

La empatía, la confianza y las relaciones personales entre el profesorado y el alumnado son importantes durante el ambiente de aprendizaje, principalmente en los primeros semestres y durante la carrera. Las relaciones con las y los estudiantes son vitales en el aula. Cuando prevalece el maltrato, y se ejerce el poder por parte del profesorado, pero, sobre todo, cuando no se denuncia ante las autoridades académicas, se guarda silencio y se naturaliza la violencia psicológica, conduce a generar momentos de tensión y estrés en

el grupo académico y, además, es un aliciente para desertar de la carrera, como fue el caso del estudiante de Lenguas Modernas:

[...] cada día era lo mismo, de lunes a viernes [...]. Llegar al salón con un ambiente muy tenso, rígido y que no te puedas expresar [...]. Llorábamos en ese salón, salíamos y todo era como que mucho estrés, de mucha amargura, incluso muchos de mis compañeros en su momento se dieron de baja [...].

Pasaron como dos años recuerdo, para poder desenvolverme, tener confianza porque bajó definitivamente mi autoestima. Yo lloraba, ya no iba a clases, me desmotivó mucho este profesor y veía a muchos de mis compañeros llorando [...]. Me decían es que voy a reprobar [...]. Les digo no se preocupen, vamos a trabajar como equipo [...]. (R. Antonio, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

El apoyo económico familiar es de gran valía para que las y los estudiantes ingresen, permanezcan y concluyan exitosamente sus carreras. Si no se cuenta con ello, es más difícil el ingreso a la licenciatura, como fue el caso de la estudiante de Administración:

[...] tengo las capacidades para terminar una Licenciatura y desenvolverme en ella, o sea no necesariamente voy a terminar fracasando en el camino [...]. Llegó un momento en el que yo dije está bien, ya no voy a estudiar, le voy a dar la razón a [mi papá], porque yo sentía que ya no tenía el apoyo y pues, yo decía ¿de dónde voy a sacar para la renta? ¿de dónde voy a sacar para mis gastos? Era como que demasiado y después, mi hermana [...] me dijo mira, pues si quieres tú saca la ficha para tu universidad, yo te ayudo y pues, compartimos gastos. (Y Herrera, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Para evitar la deserción y reprobación es pertinente la asesoría y acompañamiento a las y los estudiantes. Si a esta se suma la falta de apoyo económico por parte de la familia, son elementos que conducen a la posible deserción. Una de las estrategias del alumnado para sobrevivir académicamente cuando no hay asesoría del tutor(a) es el apoyo académico entre las y los estudiantes, es decir, la solidaridad. Tal fue el caso del estudiante de matemáticas:

Cuando empecé a tener problemas académicos en la carrera, una parte principal es el tutor académico, aunque no tuve el contacto directo. Fue más como un diálogo entre compañeros cuando nos iba mal académicamente, era como generar una automotivación entre nosotros [...]. Para tratar de mejorar o evitar la deserción y frustración que se tiene sobre todo en una carrera de Ciencias y, de alguna manera tratar de superar esas limitantes que uno tiene [...]. Sí resolví mis problemas académicos, entre compañeros nos organizábamos para aprobar una materia y auxiliarnos y salir de esa barrera que nos limitaba.

Sí pensé en abandonar mi carrera como todo estudiante, a veces uno decide abandonar o desertar en la carrera, pero principalmente era la parte económica. También cuando decidí desertar era porque mi familia estaba atravesando por problemas económicos muy fuertes, llegué a reprobado materias y fue en los primeros semestres. (F. Hernández, comunicación personal, 14 de enero del 2022)

La pandemia tuvo efectos en el desempeño académico del alumnado en general, en particular, a los y las de origen indígena. Entre las condicionantes que condujeron al bajo desempeño académico y, por ende, a la reprobación, encontramos las condiciones económicas familiares, así como la adaptación a la carrera, el trabajar y estudiar simultáneamente y, la falta de dedicación de tiempo completo a los estudios. Este fue el caso del estudiante de la carrera de Ingeniería, donde a pesar de contar con el apoyo de la

tutora académica, el contexto no coadyuvó a mejorar las condiciones y ambientes de aprendizaje:

La universidad el hecho de ser pública y gratuita no me está negando el derecho a continuar [...] pude acercarme nuevamente a mi tutora y me dijo tú pregúntame cualquier cosa, acércate a mí.

Para agosto de 2020 aún no logré adaptarme al ritmo de la universidad porque aquí en la casa empezamos a construir [...] Fue hasta el siguiente semestre que me logré enfocar nada más en la escuela y ya no estuve trabajando más que por temporadas. Iniciando la pandemia sí me sentí desanimado. Reprobé materias durante el segundo año y tuve mi primer recurso, pero a partir de ahí recursé una materia por semestre, en el segundo año ya no hubo renovación de la beca [...] y para el tercer año ya no pude meter ninguna [...] a partir del tercer cuatrimestre empecé a reprobear una materia por cuatrimestre y pues a partir de ahí ya no había opción de esa [subvención]. (L. García, comunicación personal, 13 de enero del 2022)

Otro de los obstáculos que se identificaron como detonadores del rendimiento académico son los horarios y la disponibilidad del personal docente para escuchar y atender la problemática que enfrenta el alumnado. La saturación de carga laboral también es un elemento del buen desempeño de la tutoría en el acompañamiento académico. El acceso a las becas le facilita al alumnado tener mejores condiciones, no sólo el acceso a la alimentación, sino contar con un lugar de vivienda cercano a al lugar de estudio para dedicarle más tiempo a éstos:

[...] Hablaba de manera personal con los docentes, con los que tenía dificultad para cumplir con el horario, con los que tenía clase a las 7 de la mañana. También llegué a platicar con compañeros avanzados que ya iban a prácticas. Con algunas

docentes que veía que tenían un poquito más de apertura me acercaba para que me escucharan por algunos momentos, después de la clase. Sí me acerqué a mi tutora, sin embargo, ella contaba con demasiados grupos y demasiados alumnos a cargo, entonces en pocas ocasiones la encontré.

Sí pude solucionar mis problemas académicos [...] traté de ponerme [al nivel académico de mis compañeros] pero me costó los primeros dos años y fue bajo mucha presión, porque incluso dentro del trabajo tenía que estudiar.

Tuve que dejar mi trabajo de fines de semana y empezar a buscar becas [...], era cansado para mí las horas de traslado, estar una hora en transporte público [...] y luego sin desayunar [...] viviendo cerca pude ponerme a estudiar mucho más y de ahí, ya fui mejorando. (J. López, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Sin lugar a duda, en la trayectoria académica un papel central es desempeñado por la administración de un programa educativo. Durante la pandemia, la comunicación jugó un papel importante entre la secretaría académica, el alumnado y el cuerpo de tutores académicos, como fue en el caso del estudiante de la carrera de farmacia:

Con quien más podíamos resolver dudas era con el secretario académico de mi Facultad, y al principio de la pandemia fue una complicación porque falleció, después enviaba mensajes y nadie me contestó hasta la fecha. Tengo el contacto de mi asesor de la carrera quien me ayuda con las cargas de subir o cancelar alguna materia. Nunca le llegué a preguntar ni nada, no le pedí ayuda [...]. (B. Moreno, comunicación personal, 14 de enero del 2022)

La tutoría, sostiene Narro y Martiniano (2013), “es el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción

de aprendizajes de diverso tipo: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales” (Narro y Martiniano, 2013, citado en Obaya, párr 3).

Por ejemplo, en determinadas carreras se requiere de un apoyo económico fuerte para adquirir los materiales de laboratorio, además, en otras ocasiones es la empatía y solidaridad de amistades estudiantiles, las que permiten que el o la estudiante logre salir adelante en sus cursos y evitar la reprobación. En ocasiones ante la falta de asesorías o tutorías, las y los estudiantes generan estrategias de colaboración con quienes se encuentran en semestres avanzados:

[...] cuando tengo problemas de aprendizaje trato de acercarme a compañeros, que tal vez están más adelantados y que me ha ayudado demasiado, principalmente en Estomatología.

Recuerdo que si me pedían material y yo no tenía dinero para los cartuchos de anestesia y mucho menos tenía el instrumental y, por ejemplo, muchos amigos si me echaron la mano, en el aspecto de que me prestaban sus jeringas para inyectar o me regalaban anestésicos, hasta las agujas.

Entonces como tuve problemas, siempre fue con amigos mayores que van en otros grados más avanzados, así como también con otros docentes de la misma facultad.

(D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

En otros casos, la asesoría académica del profesorado juega un papel estratégico para mejorar el desempeño académico de las y los estudiantes, como fue el caso de la estudiante de la Licenciatura en Administración de Pequeñas y Medianas Empresas:

Por lo regular acudía a profesores y ya ellos me daban referencias bibliográficas, me apoyaban explicándome ciertos temas que a lo mejor yo no comprendía y además estudiar. (Y. Hernández, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Las experiencias compartidas en los fragmentos anteriores permiten identificar que la tutoría es fundamental en el acompañamiento de las y los estudiantes. Una de las principales problemáticas señaladas es la brecha que existe entre los estudiantes provenientes de preparatorias BUAP y aquellas que no lo son. Los estudiantes mencionan que en varias ocasiones tuvieron que ser autodidactas para lograr alcanzar el nivel que sus compañeros tenían en algunas asignaturas.

Género: identidad, roles y sexismo

El género, según Scott (2002), es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género [y que es] una forma primaria de relaciones significantes de poder. En la cultura indígena, como en la cultura occidental, predominan relaciones sociales que reproducen las asimétricas e inequidades de género.

La identidad y pertenencia a la comunidad es en algunos estudiantes indígenas motivo de orgullo, de servicio y responsabilidad social. Por ejemplo, siendo estudiante y del área de la salud, durante la pandemia le permitió vincularse en acciones relacionadas con las jornadas de vacunación, y con ello, retribuyó a su pueblo y cumplió con un compromiso social fomentado en los estudios universitarios:

Para mí, ser un hombre indígena dentro de la universidad, creo que responde a que tengo una gran responsabilidad. Principalmente porque creo que muy pocos de mi comunidad han podido salir. Muchos obviamente salen por el trabajo, y lamentablemente no tuvieron esa oportunidad de estudiar.

En ese aspecto yo me siento comprometido con mi sociedad y que, en algún momento me gustaría regresar y ayudarlos, [...] si puedo en la salud o en alguna

otra cosa pues, me encantaría y también es lo que he hecho. Por ejemplo, con lo de pandemia, me acerqué a la clínica de mi comunidad, a las jornadas de vacunación y estuve también apoyando a los doctores, a los del servicio social. Igual si podía ayudaba en la parte dental o en la consulta general, entonces creo que, pues me siento comprometido, así me visualizo, con un compromiso social. (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Reconocerse como indígena no es fácil, sobre todo cuando se vive discriminación y rechazo. Tomar conciencia fue posible, gracias a la universidad: Así lo reconoce la estudiante de la Licenciatura en Administración de Pequeñas y Medianas Empresas:

[...] Yo no reconocía el valor de ser una persona indígena [...] vivimos con un cierto temor al rechazo, a la discriminación y por ende no vi nunca ese valor que tenía, hasta que me enseñaron [...] a verlo como una ventaja para mí. Me abrió un panorama distinto al que yo tenía y hoy en día puedo decir que, ser una mujer indígena en la universidad es motivo de orgullo (Y. Hernández, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021).

La interseccionalidad es una categoría que posibilita analizar cómo se cruzan las variables clase, raza, etnia, e identidad en las relaciones de género y la reproducción de la desigualdad. En este sentido, Bustelo señala que este término hace referencia a: “[...] la situación en la cual una clase concreta de discriminación interactúa con dos o más grupos de discriminación creando una situación única.” (Bustelo, 2008, p. 205)

La multiculturalidad, según Villodre (2012) es “un concepto estático que lleva a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales” (p. 67)

Al ingresar a la universidad, algunos estudiantes mencionaron que reconocieron

diferencias en el contexto universitario. Una de ellas fue la manera de expresarse. Para las y los estudiantes indígenas, el hecho de poder expresarse con palabras propias de su región con sus pares es sustancial, porque favorece una buena comunicación:

Cuando [ingresé] a la BUAP, coincidió que los compañeros con los que rentábamos la casa también eran de la región. Uno era de Necaxa, otros dos eran de Xochinacatlán. Yo conviví mucho con ellos y con otros compañeros, principalmente como esa parte cultural, hablábamos de lo que hacíamos en las ferias, o de la comida o hablábamos de palabras propias de la región, entonces nos comunicábamos muy bien en ese aspecto [...] Realmente creo que nosotros como comunidad indígena nos expresamos muy diferente a compañeros que han vivido en la ciudad, o algún estrato social diferente. La comunicación, escritura, lectura son diferentes. (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Mientras que, para la estudiante de la Licenciatura en Administración y Dirección de Pequeñas y Medianas Empresas el reconocerse con sus pares indígenas en la universidad representa una experiencia grata, debido a las similitudes y coincidencias culturales: “Cuando conocí a mis compañeros fue muy grato [porque] entendemos muchísimas cosas en las que coincidimos y somos similares [...] a mí me encanta conocer sobre otras tradiciones y costumbres (Y. Herrera, comunicación personal, 6 de diciembre de 2021).

Discriminación

La discriminación es otro aliciente que menoscaba la dignidad de las y los estudiantes indígenas. Ellos y ellas reconocieron que durante su estancia en la universidad experimentaron discriminación por diversos motivos, específicamente una estudiante mencionó que debido a su lugar de origen y el color de piel en ocasiones no le dan ciertas

oportunidades en el ámbito en el que se desarrolla. Además, hay expresiones en el salón de clases que no deberían tener lugar. Como lo vivido por la estudiante de la Licenciatura en Arte Dramático, quien manifestó haber detectado actos de discriminación debido a su lugar de origen, color de piel y debido a no cumplir con los cánones de belleza socialmente establecidos:

Sí noté que hay [...] discriminación, o sea que tiene que ver con mi origen [...]
También el medio del arte, [si hay] una discriminación, no tan marcada pero sí la hay. Por ejemplo, con mi tono de piel, o sea porque soy morena, porque no cumplo con los cánones de belleza socialmente establecidos en el medio en el que me desarrollo que es el teatro o en el cine, entonces eso también se vuelve un problema pues, porque uno se tiene que enfrentar a este tipo de comentarios que son pasivo agresivos porque no te dicen directamente es que eres morena, no puedes actuar.
(N. Alonso, comunicación personal, 29 de agosto del 2022)

La discriminación vivida por el estudiante de Estomatología y Medicina fue en el espacio donde prestaba su servicio como becario, y la reconoce como “poca”:

Realmente creo que dentro de la universidad ha sido muy poca [discriminación].
Tengo dos experiencias. Trabajé en el estacionamiento robotizado. Recuerdo que una vez cuando el estacionamiento se traba, una vez se quedó atorado el coche de una compañera y pensó que no se lo quería dar o bajar y me empezó a gritar muy feo esa vez y me acuerdo de que yo no le dije nada.
En otra ocasión recuerdo que una doctora me empezó a gritar, me imagino porque ya estaba cansada y ya era noche, pero han sido muy poco los casos que solo son como compañeros o personas específicas.

Cuando sucedió el caso del estacionamiento fui con la contadora encargada en ese momento, y de ahí en fuera pues, no he sufrido otro trato de discriminación en la universidad o en mis clases hasta el momento, por lo tanto, a mis tutores tampoco he acudido por esos motivos. (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

La discriminación y sexismo vivido en el aula por la estudiante de Ingeniería en Energías Renovables pone de manifiesto que esta es una práctica que reproduce el profesorado y el alumnado:

[...] los profesores hacían varios comentarios de que “en la Ingeniería las mujeres no debíamos de estar, que nuestro lugar era en la cocina y que por qué no buscábamos alguna Licenciatura como Gastronomía, que redireccionáramos nuestra Licenciatura” (J. Monarca, comunicación personal, 6 de diciembre del 2022).

Por otra parte, la discriminación que se vive y reproduce en el contexto familiar al querer hablar la lengua originaria fue motivo de censura, pues se obligó a hablar español:

[...] pero yo fui hablando más el español por mi educación y no les agradaba mucho que hablara el náhuatl [...], incluso mi padre como comenzó a trabajar en la ciudad nos presionaba para aprender más el español y de hecho quitarnos el acento [...] tenía de cierta manera como el estigma de que, si manifestaba yo mi acento, en la ciudad se iban a dar cuenta de dónde provenía yo y me iban a ver de manera distinta (J, López, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021).

Una experiencia similar fue relatada por el estudiante de Física, durante los estudios de preparatoria, donde experimentó la discriminación por hablar una lengua indígena:

[...] pues las personas que creen que el hecho de hablar una lengua indígena te hace menos o que no sirve para nada. Ese tipo de situaciones se vieron muy marcadas en la preparatoria (G. Pérez, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021).

En relación con los derechos humanos de las y los estudiantes indígenas, las y los entrevistados afirmaron desconocer sus derechos como estudiantes universitarios indígenas. Sin embargo, reconocieron la desigualdad en los conocimientos adquiridos y en sentirse excluidos:

Hubo un momento en que me sentí excluido porque no podía tener los mismos beneficios de otros compañeros, pero creo que, si nosotros también ponemos de nuestra parte, se puede lograr [...] no sabía que tenía derechos como estudiante indígena, simplemente lo desconocía. (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021)

Por otra parte, es preocupante que la totalidad de las y los estudiantes entrevistados afirmaron que no conocen el Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP. Por ello, mostraron interés en conocer este documento: “Me gustaría conocerlo, la verdad sí. No conozco el Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género de la BUAP” (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021).

Igualdad

El tema de la igualdad y las políticas universitarias que de ella derivan son desconocidas por el alumnado indígena. Sólo algunos refirieron que conocen algunas acciones que se emprenden en favor de las y los estudiantes indígenas por la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU).

Referente al tema, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla reconoce a la diversidad que conforma su comunidad estudiantil facilitando atención y acompañamiento a aquellas poblaciones de la comunidad universitaria tales como: estudiantes madres y padres solteros, con discapacidad, comunidad LGBTQ+, en situación de orfandad, de pueblos originarios o casos de pobreza extrema, a través de la vinculación y seguimiento para la obtención de apoyos o colaboraciones de instancias internas o externas a la institución, con el objetivo de evitar la deserción escolar. (Dirección de Acompañamiento Universitario, BUAP, 2022, párr 1)

El Programa de Atención a la Igualdad que desarrolla la DAU, señala que:

Formar parte del Programa nos permite apoyarte en la vinculación con dependencias institucionales para ser becarias/os, uso de sala de estudio, difusión de información y vinculación en temas relaciones con becas institucionales, becas externas, becas de fundaciones y organismos internacionales; gestión de apoyos para asistencia a cursos, talleres, eventos académicos, servicios universitarios, actividades deportivas, actividades extracurriculares. (Dirección de Acompañamiento Universitario, BUAP, 2022, párr 2).

Las y los estudiantes mencionaron que contaron con los apoyos que ofrece la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU). Como ejemplo tenemos que el 9 de noviembre de 2022 se llevó a cabo el Primer Encuentro de Estudiantes de Pueblos Originarios. Los

estudiantes entrevistados, que fueron participantes en dicho encuentro fueron la estudiante Jaquelin Monarca Pérez, Ricardo Antonio Arroyo, Gerardo Uriel Pérez Rojas, y Cristian Daniel Vargas Alvarado.

El Programa de Atención a la Igualdad de la DAU está dirigido a la comunidad estudiantil con matrícula activa de la BUAP de nivel medio superior y superior con alguna de las siguientes características:

[...] madres y padres solteros, con discapacidad, situación de orfandad, pueblos originarios, pobreza extrema o algunas otras situaciones de vulnerabilidad; a quienes se les informa y orienta para la obtención de becas institucionales, externas nacionales e internacionales; así como la gestión de porcentaje de becas para cursos, talleres, eventos académicos, servicios universitarios, actividades académicas, deportivas y extracurriculares. Además, difundimos información de convocatorias diversas, jornadas de talleres y pláticas, y vacantes para becarias/os dentro y fuera de la institución. (Dirección de Acompañamiento Universitario, BUAP, 2022, párr 3).

Para el estudiante de Medicina, el programa de la DAU le permitió contar con el apoyo de beca alimentaria, además propuso que se incrementara este tipo de becas en la universidad:

En este caso solamente conozco a la DAU que, pues igual nos apoya. Conozco el [programa] de atención a la igualdad en el cual estoy por parte de la DAU y solamente ese.

[Como propuesta] se me ocurre también [mejorar el apoyo de] la parte de la alimentación, lamentablemente [esta] dentro de las comunidades indígenas es deficiente [...]

[...] la universidad tiene su selección. Creo que me habría gustado que se abriera más a la igualdad. No sólo los lugares de los hijos de los trabajadores universitarios, a lo mejor [proporcionar] un espacio para las personas que somos de alguna comunidad originaria indígena o tal vez cursos que nos nivelen a la par de compañeros que obviamente se han preparado un poco más a lo largo de su vida (D. Vargas, comunicación personal, 6 de diciembre del 2021).

Sin embargo, la estudiante de Ingeniería en Energías Renovables reconoció que, en ocasiones, cuando las mujeres deseaban sumar su participación en clases, algunos profesores les daban prioridad a los hombres. A pesar de experimentar estas prácticas sexistas, contaron el apoyo de una profesora que las alentaba a seguir estudiando:

[...] cuando una quería participar en clases le daban prioridad a los hombres, aunque se piense que no, yo confirmo que sigue siendo y sigue habiendo profesores [...] mayores que tienen las primeras asignaturas que te dan al inicio de la carrera, [...] También tuve compañeras que se empezaron a dar de baja, dos compañeras que decían: quizás sí los profesores tienen razón acerca de que las mujeres no deberíamos estar en esto de la Ingeniería, pero gracias a [una] profesora que nos alentaba a seguir estudiando, sobre todo por nuestras metas y que el género no importaba y no determinaba qué carrera deberíamos de elegir. (J. Monarca, comunicación personal, 15 de diciembre del 2021).

4.1 Análisis de los instrumentos de investigación

La Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) de la BUAP proporcionó los datos de los años 2016- 2020 que permitieron conocer como fue el ingreso de los estudiantes indígenas universitarios, así como su estancia en los distintos campus universitarios.

A continuación, en la tabla 7 se presentan los datos por carreras, campus, sexo, estado y

municipio de las y los participantes del Programa de Atención a la Igualdad de la Dirección de Acompañamiento Universitario en el año 2016.

Tabla 7. Programa de Atención a la Igualdad de la Dirección de Acompañamiento Universitario 2016, por carrera, campus, sexo, lengua, estado y municipio.

 Dirección de Acompañamiento Universitario Coordinación de Promoción de la Igualdad y la Inclusión Programa de Atención a la Igualdad						
Carrera	Campus	Sexo	Lengua	Estado	Municipio	
Licenciatura en Derecho	CU	Mujer	Popoloca	Puebla	Santa Ines Ahuatempan	
Licenciatura en Computación	CU	Hombre	Náhuatl	Puebla	Puebla	
Ingeniería Mecánica Y Elec.	CU	Hombre	n/a	Puebla	Acalmancillo	
Licenciatura en Urbanismo	CU	Mujer	Náhuatl	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Mecatrónica	CU	Hombre	Mazateca	Oaxaca	San Jose tenango	
Licenciatura en Urbanismo	CU	Hombre	Totonaco	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Relaciones Internac	CU	Mujer	Náhuatl	Puebla	Atempan	
Licenciatura en Administración	Huauchinango	Hombre	nahuatl	Puebla	Huauchinango	
Licenciatura en Administración	Huauchinango	Mujer	Nahuatl	Puebla	Tlaola	
Ingeniería Química	CU	Mujer	Sí	Puebla	Tochimilco	
Prepa. Alfonso Calderón	Prepa	Mujer	Nahuatl	Puebla	Hutzilan de serdán	
Prepa. Alfonso Calderón	Prepa	Hombre	Totonaco		Olintla	
Licenciatura en Administración	Cuetzalan	Mujer	Nahuatl	Puebla	Cuetzalan del progreso	
Prepa. Alfonso Calderón	Prepa	Hombre	Totonaco	Puebla	Jonotla	
Licenciatura en Derecho	Huauchinango	Mujer	Nahuatl	Puebla	Huauchinango	
Licenciatura en Fisioterapia	Complejo de Salud	Mujer	Zoque	Chiapas		
Licenciatura en Contaduría Pública	CU	Mujer	Totonaca	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Contaduría Pública	CU	Mujer	Totonaca	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Administración	Cuetzalan	Mujer	Nahuatl	do. De Méxic	Ecatepec	
Licenciatura en Contaduría Pública	ional mixteca atlix	Hombre	Nahuatl	Puebla	Tochimilco	
Licenciatura en Urbanismo	CU	Mujer	Náhuatl	Puebla	Chignahuapan, Puebla	
Prepa. Alfonso Calderón	Prepa	Hombre	Nahuatl	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Contaduría Pública	ional mixteca atlix	Mujer	Nahuatl		Tochimilco	
Licenciatura en Medicina	Salud	Mujer	Totonaca	Puebla	Amixtlán	
Prepa. Alfonso Calderón	Prepa	Hombre	Nahuatl	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Administración	Chignahuapan	Mujer	Sí	tado De Méxi	Chalco	
Licenciatura en Derecho	Chignahuapan	Mujer	Sí	Puebla	Jopala	
Licenciatura en Administración	Chignahuapan	Mujer	Sí	Puebla	Huauchinango	
Licenciatura en Derecho	Huauchinango	Mujer	Sí	Puebla	Huauchinango	
Licenciatura en Derecho	Huauchinango	Hombre	Sí	Puebla	Xicotepc de Juárez	
Licenciatura en Contaduría Pública	CU	Hombre	Sí	Puebla	Zapotitlán	
Licenciatura en Administración Turis	Chignahuapan	Mujer	Sí	Puebla	Chignahuapan	
Licenciatura en Administración Turis	CU	Mujer	Náhuatl	Puebla	Cuetzalan del progreso	
Ingeniería Civil	CU	Hombre	Totonaku	Puebla	Amixtlán	
Ingeniería Química	CU	Mujer	Zapoteco	Oaxaca	Juchitán	
Licenciatura en Administración	CU	Hombre	Náhuatl	Puebla	Naupan	
Licenciatura en Medicina Familiar	Complejo de Salud	Mujer	Nahuatl	Puebla	Libres	
Ingeniería Ambiental	CU	Mujer	Chinanteco	Oaxaca	Oaxaca	
Licenciatura en Administración	ional mixteca atlix	Mujer				
Licenciatura en Administración Turis	ional mixteca atlix	Mujer				
Prep.Enrique Cabrera	Prepa	Hombre	Nahuatl	Puebla	Puebla	
Regional Enrique Cabrera	Tecamachalco	Mujer				
Licenciatura en Enseñanza Del Inglés	Lenguas	Hombre	n/a	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Relaciones Internac	Centro	Mujer	N/A	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Economía	CU	Mujer	Mixteco	Puebla	Totoltepec	
Licenciatura en Administración	Chignahuapan	Mujer	Nahuatl	Puebla	Chignahuapan	
Ingeniería Civil	CU	Hombre	Náhuatl	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Admón. Publica Y.C.	CU	Mujer	Totonaco	Puebla	Hueytlalpan	
Licenciatura en Administración	Chignahuapan	Mujer	N/A	Puebla	Chignahuapan	
Licenciatura en Biología	CU	Mujer	n/a	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Medicina Veterinari	Tecamachalco	Hombre	N/A	Puebla	Tecamachalco	
Licenciatura en Medicina Familiar Y	Teziutlán	Mujer	Nahuatl	Puebla	Libres	
Licenciatura en Farmacia	CU	Hombre	Mixteco	Puebla	Puebla	
Licenciatura en Computación	CU	Hombre	Mazateca	Tenango	Oaxaca	
Licenciatura en Filosofía Y Letras	Centro	Mujer	Totonaca	Puebla	Tehuacan	
Licenciatura en Administración	Chignahuapan	Mujer	Nahuatl	Puebla	Chignahuapan	
Licenciatura en Agrohidraulica	Teziutlán	Hombre	Nahuatl	Puebla	Zacapoaxtla	
Ingeniería Agronómica Y Zootecnia	Tecamachalco	Hombre	Zapoteco	Puebla	Tecamachalco	
Licenciatura en Derecho	Tehuacán	Mujer	Popoloca	Puebla	Tepexi de rodriguez	
Licenciatura en Derecho	Tehuacán	Mujer	Nahuatl		Coyomeapan	

Fuente: Tabla recuperada de datos de la Dirección de Acompañamiento Universitario BUAP.

En la tabla 8 se presenta la información por licenciaturas y número de estudiantes indígenas inscritos en el programa de Atención a la Igualdad de la Dirección de Acompañamiento Universitario de la BUAP, en el 2016.

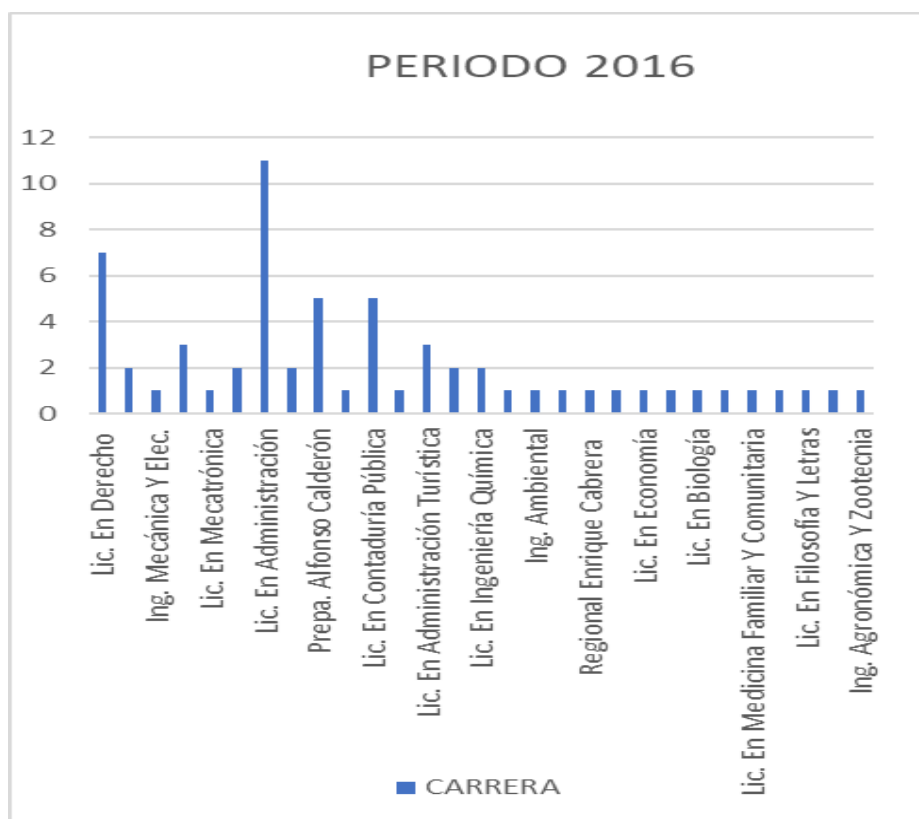
Tabla 8. Estudiantes indígenas inscritos en el Programa de Igualdad de la DAU, 2016, por carrera

CARRERA	INTEGRANTES
Lic. En Derecho	7
Lic. En Computacion	2
Ing. Mecánica Y Elec.	1
Lic. En Urbanismo	3
Lic. En Mecatrónica	1
Lic. En Relaciones Internacionales	2
Lic. En Administración	11
Ing. Química	2
Prepa. Alfonso Calderón	5
Lic. En Fisioterapia	1
Lic. En Contaduría Pública	5
Lic. En Medicina	1
Lic. En Administración Turística	3
Lic. En Ingeniería Civil	2
Lic. En Ingeniería Química	2
Lic. En Medicina Familiar	1
Ing. Ambiental	1
Prep. Enrique Cabrera	1
Regional Enrique Cabrera	1
Lic. En Enseñanza Del Inglés	1
Lic. En Economía	1
Lic. En Admón. Publica Y C. P.	1
Lic. En Biología	1
Lic. En Medicina Veterinaria	1
c. En Medicina Familiar Y Comunitar	1
Lic. En Farmacia	1
Lic. En Filosofía Y Letras	1
Lic. En Agrohidraulica	1
Ing. Agronómica Y Zootecnia	1
Total	62

Fuente: Tabla recuperada de datos de la Dirección de Acompañamiento Universitario BUAP.

La figura 12 corresponde a las y los estudiantes indígenas participantes en el programa de igualdad de la BUAP, por licenciaturas, en el año 2016.

Figura 12. Estudiantes indígenas participantes en el programa de Igualdad de la BUAP, por carrera.



Fuente: Figura 12. Carreras y número de estudiantes indígenas que las integran, 2016, recuperada de datos de la Dirección de Acompañamiento Universitario BUAP.

La figura 13 presenta el porcentaje de estudiantes mujeres y hombres indígenas inscritos en el programa de igualdad de la BUAP en el año 2016.

Figura 13. Porcentaje de estudiantes mujeres y hombres indígenas participantes en el Programa de Igualdad de la BUAP, 2016



Fuente: Recuperada de datos de la Dirección de Acompañamiento Universitario BUAP

A partir de los datos proporcionados por la DAU, es necesario que cada Coordinación de las carreras de la BUAP cuente con la estadística de las y los estudiantes indígenas para brindar un adecuado seguimiento a cada uno de ellos y pueda realizarse el acompañamiento necesario de acuerdo con su trayectoria escolar.

4.2 Interpretación de las entrevistas

El contexto familiar muchas veces determina la decisión de elegir estudiar una carrera universitaria, así mismo el dominar la lengua materna y poder expresarla en los diferentes contextos sociales es importante para las y los estudiantes indígenas entrevistados. De igual manera, el acceso a becas es fundamental para la continuidad de los estudios de educación básica y media superior. A partir de las experiencias compartidas a través, de las entrevistas realizadas a las y los estudiantes indígenas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se identificó que los problemas que inciden en la reprobación y deserción escolar de los estudiantes indígenas son la motivación, el acompañamiento

académico y contar con becas para garantizar su permanencia y egreso de los estudios universitarios.

Conocer los alcances de los programas de asesoría y tutoría académica de la BUAP nos permitió identificar aquellas áreas que requieren reforzarse para coadyuvar a la culminación de la carrera de las y los estudiantes.

La identificación de los estereotipos y roles de género que las y los estudiantes indígenas viven en el aula y ambiente universitario es fundamental para evitar aquellas conductas que dificulten los aprendizajes y la convivencia universitaria de las y los estudiantes.

En torno a la discriminación y la violencia de género en el ámbito universitario, las y los entrevistados reconocieron que desconocen el contenido del Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género.

Por ello es necesario diseñar estrategias para difundir y promover la cultura de la denuncia y con ello coadyuvar a la erradicación de la discriminación y violencia de género en la BUAP.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados del trabajo de investigación documental, bibliográfico y de campo permitió concluir que, los problemas académicos y familiares que se presentaron durante la trayectoria de las y los universitarios indígenas, son diversos. Sin embargo, los factores económicos, diferencia de nivel de conocimientos con respecto a sus compañeros que han estudiado en preparatorias de la ciudad son determinantes en la trayectoria escolar.

El análisis de la información obtenida permitió conocer el perfil sociodemográfico, capital cultural y antecedentes educativos familiares del alumnado indígena antes de ingresar a la BUAP pues, nos posibilita comprender el contexto de los ambientes de aprendizaje previos al ingreso de la carrera universitaria. Así mismo se identificó que la mayoría de los padres de las y los estudiantes entrevistados cuentan con la educación básica y solamente dos madres de familia tienen educación superior.

Por otro lado, puede apuntarse que los principales problemas que inciden en la reprobación y deserción escolar son de tipo económico y familiar, sin embargo, es oportuno señalar que otro de los factores que inciden en la deserción escolar, son aquellos de índole emocional o psicológico; por ello se recomienda el fortalecimiento de las estrategias de acompañamiento dentro de la universidad, sobre todo después de la pandemia.

A partir de las respuestas mostradas puede observarse que los alcances del programa de tutoría académica de la BUAP han sido parcialmente positivos. Sin embargo, se sugiere fortalecer y difundir éstos al interior de la comunidad universitaria; además, se generen estrategias específicas de acompañamiento orientadas a la atención de las y los estudiantes indígenas.

En otro orden de ideas, es fundamental reconocer que existen estereotipos que aún se reproducen en el ámbito universitario y que las y los estudiantes indígenas experimentan

de manera cotidiana. Algunos de las y los estudiantes entrevistados reconocieron que ciertos universitarios aún tienen creencias desfavorables acerca de hablar una lengua indígena y por ello, los provenientes de pueblos originarios prefieren no revelarlo de manera inmediata sino en contextos considerados como seguros.

Así mismo, en ciertos ámbitos universitarios aún prevalece la idea de que ciertas carreras son únicamente para hombres, dificultando así el paso de las estudiantes en carreras como ingeniería o ciencias exactas. En ese mismo orden de ideas, una de las experiencias de la estudiante de ingeniería apuntó que en el salón de clases vivió discriminación y sexismo por parte de un profesor. Por lo anteriormente, se recomienda que el personal docente y administrativo sea capacitado en temas de igualdad, inclusión y perspectiva de género.

Uno de los hallazgos relevantes es que las y los entrevistados desconocen el Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP, por lo tanto, se procedió a compartirlo con cada estudiante entrevistado. Así mismo, se propone realizar talleres encaminados al conocimiento de aquellos actos que se sancionan en dicho protocolo. En concordancia con la idea anterior, también se identificó que las y los estudiantes indígenas desconocen sus derechos, por ello se procedió a compartir documentos. Se recomienda también la vinculación con el Instituto Poblano de los Pueblos Indígenas, para gestionar la asistencia de las y los estudiantes de pueblos originarios a los diplomados o conferencias en derechos indígenas. En 2022 se realizó en el instituto antes mencionado el Primer Diplomado de Derechos Indígenas y Afromexicanos. Lo anterior, podría promover la firma de convenios que favorezcan a las y los estudiantes indígenas de nuestra casa de estudios.

Entre tanto, es de relevancia señalar que tener acceso a la educación superior es una las preocupaciones de las y los estudiantes entrevistados. Varios de ellos mencionaron que ingresar a la universidad no fue fácil debido a circunstancias diversas. Uno de los

principales obstáculos que enfrentaron fue la situación económica adversa que presentaban sus familias, pues en ocasiones tenían únicamente lo indispensable para trasladarse a la universidad. Sin embargo, los recursos económicos para alimentarse adecuadamente no eran suficientes. Es oportuno apuntar que las y los estudiantes se encontraban laborando al mismo tiempo que realizaban sus estudios universitarios y esto también repercutió en la trayectoria académica.

En lo relativo a los apoyos existentes dentro de nuestra universidad, es recomendable realizar acciones y campañas que permitan adherir a más estudiantes indígenas para que gocen de los beneficios de las becas del gobierno federal y de las que proporciona la BUAP. Es del conocimiento de muchos estudiantes universitarios que existen las becas alimenticias, a partir de ello será necesario realizar la difusión que permita a las y los estudiantes indígenas permanecer enterados y actualizados para gozar de estos beneficios que les permita continuar sus estudios y con ello, evitar la reprobación y deserción escolar.

De igual forma, se propone que las tutorías estén enfocadas a la orientación de las y los estudiantes indígenas, debido a que afirmaron que, al momento de ingresar a la universidad, desconocían los programas encaminados a su atención. Por ello, se propone una campaña de difusión visual, auditiva y presencial de dichos programas que se ofertan en la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU).

En lo concerniente a las recomendaciones, se considera adecuado sugerir la conformación de grupos de mentores integrados por estudiantes indígenas que coadyuven a la orientación de sus compañeros y compañeras cuando ingresen a la universidad.

Así también sugerimos que cada coordinación de las Licenciaturas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla cuente con los datos actualizados de las y los estudiantes indígenas inscritos, con la finalidad de brindar un seguimiento puntual y específico para que continúen y culminen sus estudios universitarios.

Por lo que respecta a los obstáculos socioculturales y académicos que inciden en la deserción escolar de las y los estudiantes indígenas entrevistados de la BUAP, están relacionados con causas familiares de índole económico para solventar sus estudios universitarios, así como los psicológicos derivados de la violencia psicológica y simbólica que ejercen en el aula algunos docentes de sus carreras en los primeros semestres; y los relacionados con el nivel de conocimientos disciplinares del alumnado que proviene del ámbito urbano y de las preparatorias de la BUAP.

Entre las causas académicas que conducen a la deserción de las y los estudiantes indígenas, identificamos que una de éstas tiene que ver con el bajo nivel de conocimientos con los que egresan del bachillerato. Ello se convierte en una desventaja al ingresar a la carrera debido al nivel de exigencia académica, así como también, a la deficiente tutoría académica en sus respectivas áreas de conocimiento.

La universidad ha dado los primeros pasos para atender las desigualdades socioculturales que presenta el alumnado indígena. Por ello es vital fortalecer y difundir el Programa de Atención a la Igualdad a cargo de la DAU de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

En lo relativo a la identificación de los estereotipos y roles de género que viven en el aula y ambiente universitario, se encontró que en el aula y fuera de ésta se reproducen prácticas discriminatorias por el origen indígena; además, del sexismo de un sector del profesorado hacia las estudiantes indígenas en algunas áreas de conocimiento.

A partir de lo anteriormente expuesto, y después de haber indagado en las fuentes, propuestas teóricas, así como de la recuperación de las experiencias vividas por el alumnado indígena beneficiado por el Programa de Igualdad de la DAU, podemos afirmar que, logramos responder las preguntas y objetivos de investigación y además, identificamos que hay un gran desconocimiento de los derechos universitarios y del Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP,

especialmente de parte de las y los estudiantes indígenas. Por esta razón es necesario redoblar esfuerzo por difundir esta información en las lenguas originarias y diversificar la difusión en un lenguaje juvenil y en todas las redes sociales a las que accede la juventud.

ANEXOS

Anexo 1 Guion de entrevista

Dirigida a los estudiantes universitarios indígenas de las Licenciaturas

BUAP

A continuación, se enumeran:

1. ¿Cuál es tu nombre y edad?
2. ¿Dónde estudiaste la primaria, secundaria y preparatoria?
3. ¿Qué lengua indígenas hablas?
4. ¿Cuál es la escolaridad de tu padre y madre?
5. ¿Tu madre o padre hablan alguna lengua indígena?
6. ¿Recibiste alguna beca durante tus estudios de primaria, secundaria y

bachillerato?

7. ¿En qué utilizabas la beca?
8. ¿Tu familia te apoyó cuando decidiste estudiar una Licenciatura?
9. ¿En qué año ingresaste a la BUAP?
10. ¿En qué semestre estás?
11. ¿Qué licenciatura estudias?
12. ¿Cuáles son los problemas académicos que enfrentaste al ingresar a tu

carrera?

13. ¿Qué tipo de apoyo recibiste en tu carrera?
14. ¿Cómo te apoyó la BUAP?
15. ¿Qué hiciste cuando tuviste problemas académicos en tu carrera?

16. ¿Lograste resolver el problema académico?
17. ¿Pensaste en abandonar la carrera?
18. ¿Reprobaste materias, en qué semestre?
19. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que has enfrentado para permanecer en la carrera?
20. ¿Has obtenido becas de apoyo a estudiantes indígenas en la BUAP?
21. Cuando tienes problemas de aprendizaje, ¿a quién acudes para resolver tus dudas?
22. ¿Solicitas asesoría a tus docentes?
23. ¿Has asistido a los cursos y talleres extracurriculares que se ofertan en la BUAP?
24. ¿Qué estrategias deberían implementar las autoridades universitarias para fortalecer el apoyo a los estudiantes indígenas universitarios?
25. ¿Cuáles son los roles que viven como mujeres u hombres indígenas en las aulas universitarias?
26. ¿Qué es ser mujer y hombre indígena en la universidad?
27. ¿Cuáles son las formas de relacionarse con las mujeres y los hombres de origen indígena en la universidad?

Las siguientes preguntas (28-31) tienen como categoría, interseccionalidad, multiculturalidad y discriminación, su objetivo específico es conocer a través de las experiencias del alumnado cómo viven la discriminación en el ámbito universitario.

28. ¿Cómo has vivido la discriminación como mujer u hombre indígena en la universidad?
29. ¿A quién acudiste cuando te sentiste discriminada (o)?
30. ¿Conoces cuáles son tus derechos como estudiante indígena de la BUAP?
31. ¿Sabes cuáles son los actos de discriminación que se sancionan en el

protocolo de discriminación y violencia de género de la BUAP?

32. ¿Conoces los programas que apoyan a las y los estudiantes indígenas en la BUAP?

33. ¿Qué apoyos has recibido como estudiante indígena de la BUAP?

34. ¿Qué acciones le propones a la BUAP para lograr la igualdad y eliminar la discriminación hacia las y los estudiantes indígenas?

Anexo 2 Carta de confidencialidad de información y datos personales

Heroica Puebla de Zaragoza, a 6 de diciembre de 2021.

La que suscribe C. Sandra Concepción Prado López acepta las condiciones de resguardo y confidencialidad de datos personales, éstos serán tratados desde los principios de ética y privacidad de la información. Los datos recabados en la entrevista que se video grabará serán únicamente para fines académicos y de investigación.

A t e n t a m e n t e

Lic. Sandra Concepción Prado López

Estudiante de la Maestría en Educación Superior, Facultad de Filosofía y Letras de
la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Anexo 3 Tabla 4. de Operacionalización de categorías

Tabla 4. Operacionalización de categorías					
Objetivo general: Conocer los problemas académicos del alumnado indígena de la BUAP					
Preguntas de investigación	Preguntas específicas	Objetivos específicos	Categorías	Preguntas	Técnica de investigación
¿Cuáles son los problemas familiares y académicos que se presentan durante la trayectoria de los y las universitarios indígenas de la BUAP?	¿Cuál es la información sociodemográfica a capital cultural y antecedentes familiares educativos del alumnado indígena antes de ingresar a la BUAP?	Identificar la información sociodemográfica y los antecedentes familiares y educativos preuniversitarios de las y los estudiantes indígenas de la BUAP.	Capital cultural (Bourdieu)	<p>¿Cuál es tu nombre y edad?</p> <p>¿Dónde estudiaste la primaria, secundaria y preparatoria?</p> <p>¿Qué lengua indígena hablas?</p> <p>¿Cuál es la escolaridad de tu padre y madre?</p> <p>¿Tu madre o padre hablan alguna lengua indígena?</p> <p>Durante tus estudios de primaria, secundaria y bachillerato, ¿tuviste beca por parte del gobierno?</p> <p>¿En qué utilizabas la beca?</p> <p>¿Tu familia te apoyó cuando decidiste estudiar una Licenciatura?</p>	Revisión documental. Observación Recuperación de testimonios. Transcripción. Análisis de las entrevistas.
	¿Cuáles son los principales problemas que inciden en la reprobación y deserción escolar para	Conocer cómo ingresó el alumnado indígena a la BUAP.	Trayectoria escolar: ingreso	<p>¿En qué año ingresaste a la BUAP?</p> <p>¿Qué Licenciatura estudias?</p> <p>¿Cuáles son los problemas académicos que enfrentaste al ingresar a tu carrera?</p> <p>¿Qué tipo de apoyo recibiste</p>	

	permanecer en las carreras universitarias del alumnado indígena?			en tu carrera? ¿Cómo te apoyó la BUAP?
	Identificar los problemas que inciden en la reprobación y deserción escolar del alumnado indígena.	Permanencia: reprobación y deserción escolar.		¿Qué hiciste cuándo tuviste problemas académicos en tu carrera? ¿Lograste resolver el problema académico? ¿Pensaste en abandonar la carrera? ¿Reprobaste materias, en qué semestre? ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que has enfrentado para permanecer en la carrera? ¿Has obtenido becas de apoyo a estudiantes indígenas en la BUAP?
	¿Cuáles son los alcances del programa de tutoría académica de la BUAP?	Conocer los alcances de los programas de asesoría y tutoría académica de la BUAP	Permanencia: tutoría	¿Cuándo tienes problemas de aprendizaje a quién acudes para resolver tus dudas? ¿Solicitas asesoría a tus docentes? ¿Has asistido a los cursos y talleres extracurriculares que se ofertan en la BUAP? ¿Qué estrategias deberían implementar las autoridades universitarias para fortalecer el apoyo a los estudiantes indígenas universitarios?

<p>¿Cómo se reproducen los estereotipos de género y discriminación en el alumnado indígena de la BUAP?</p>	<p>¿Cuáles son los estereotipos y roles de género que se reproducen en el ámbito universitario?</p>	<p>Identificar los estereotipos y roles de género que viven en el aula y ambiente universitario el alumnado indígena de la BUAP.</p>	<p>Género: Identidad y roles (papel); sexismo</p>	<p>¿Cuáles son los roles que viven como mujeres u hombres indígenas en las aulas universitarias ¿Qué es ser mujer y ser hombre indígena en la universidad? ¿Cuáles son las formas de relacionarse con las mujeres y los hombres de origen indígena en la universidad?</p>	
		<p>Conocer a través de las experiencias del alumnado cómo viven la discriminación en el ámbito universitario.</p>	<p>Interseccionalidad y multiculturalidad Discriminación</p>	<p>¿Cómo has vivido la discriminación como mujer u hombre indígena en la universidad? ¿A quién acudiste cuando te sentiste discriminada/o? ¿Conoces cuáles son tus derechos como estudiante indígena en la BUAP? ¿Sabes cuáles son los actos de discriminación que se sancionan en el protocolo de discriminación y violencia de género de la BUAP?</p>	
	<p>¿Cómo han beneficiado las políticas de igualdad y no discriminación a la población indígena de la BUAP?</p>	<p>Identificar las políticas de igualdad y apoyo al alumnado indígena.</p>	<p>Igualdad</p>	<p>¿Conoces los programas que apoyan a las estudiantes mujeres y hombres en la BUAP? ¿Qué apoyos has recibido como estudiante indígena de la</p>	

				BUAP? ¿Qué acciones le propones a la BUAP para lograr la igualdad y eliminar la discriminación hacia las y los estudiantes indígenas?	
--	--	--	--	--	--

REFERENCIAS

- Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo* (Vol. 1). Narcea.
- Alcántara Santuario, A., & Navarrete Cazales, Z. (2014). Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*.
- ANUIES (2020) Anuarios estadísticos de la educación superior, ciclo escolar 2018-2019. Licenciatura y posgrado, México.
- Belausteguigoitia, M., y Mingo, A. (1999) Fuga a dos voces ritmos, contrapunto y superposiciones del campo de los estudios de género y educación. En Parada Lorenia (Ed.) *Géneros prófugos feminismo y educación*, (pp. 13-34). Paidós.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Barbour, R. (2007). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. <https://docplayer.es/94505495-Grupos-focales-barbour-rosaline-porto-alegre-artmed-rosenilda-moura-da-silva.html>
- BUAP (2017). Anuario estadístico BUAP 2017-2018. https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2018/7/ANUARIO_BUAP_2017_2018.pdf
- BUAP (2017). *Plan de desarrollo institucional 2017-2021*. https://repositorio.buap.mx/rdci/public/inf_public/2018/0/gaceta225.pdf
- BUAP (2018). *Anuario estadístico BUAP 2018-2019*. <https://planeacion.buap.mx/?q=menu/anuarios-estad%C3%ADsticos>
- BUAP (2019b). *Anuario estadístico BUAP 2019-2020*. https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2020/0/Anuario_Estad%C3%ADstico_2019-2020_Anexo_COVID__pdf.pdf

- BUAP (2019). *Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP*. <https://comunicacion.buap.mx/sites/default/files/gaceta241.pdf>
- BUAP (2022). *Anuario estadístico BUAP, 2021-2022*. https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2022/0/Anuario_2021_2022.pdf
- BUAP (2022). *Se incorporan a la BUAP cerca de 32 mil estudiantes de nuevo ingreso*. <https://up-pe.libguides.com/c.php?g=1043492&p=7613363>
- INEGI (2020). *Censo de población y vivienda*, Instituto Nacional de Estadística, Geografía y Vivienda. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- CIDH (2016). *Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas*. <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2019). *Derechos humanos de las mujeres indígenas*. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Cuaderno_Var_34.pdf
- Congreso del Estado de Puebla (2020). *Ley de Educación del Estado de Puebla*. http://periodicooficial.puebla.gob.mx/media/k2/attachments/T_2_18052020_C.pdf
- CONEVAL (2015). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Informe-pobreza-municipal-2015.pdf>
- Dietz, G., Cortés, Naranjo, Y. J., & Zuany, G. M. (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y discurso*, (16). <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Articulo-Sociedad-Discurso.pdf>
- Dietz, G., (2008). Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿Nuevos sujetos, nuevos enfoque, en Cuadernos Interculturales 6:10. 2008:11- 14
- Didriksson T., A. (2020). *Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión*

académica (pp. 154-163). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

ENDUTIH (2019). *Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares.* ENDUTIH.

<https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#:~:text=La%20Encuesta%20Nacional%20sobre%20Disponibilidad,y%20m%C3%A1s%20de%20edad%20en>

Expósito, C. (2012). *¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España.* [file:///C:/Users/sandr/Downloads/mjcamacho,+203-222%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sandr/Downloads/mjcamacho,+203-222%20(1).pdf)

Foro Consultivo (2014). Indígenas, sólo el 1% de la matrícula universitaria. *Boletín de prensa*, Foro Consultivo. <http://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/boletines-de-prensa/ind%C3%ADgenas-solo-1-de-la-matr%C3%ADcula-universitaria>

Gallart N., & Henríquez B. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, (32),27-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37303206>

González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87.

Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo* de Andrés Manuel López Obrador 2019-2024. Gobierno de la República. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

Gobierno del Estado de Puebla (2019). *Plan Estatal de Desarrollo* 2019-2024. <https://ojp.puebla.gob.mx/index.php/programas/item/plan-estatal-de-desarrollo-2019-2024>

Gobierno de Puebla (2019). *Programa Especial de Pueblos Indígenas* 2019-2024. https://ippi.puebla.gob.mx/images/programa_especial/Programa-Especial-de-Pueblos-Indigenas-1-1-comprimido.pdf

Gnecco-Lizcano, A. M. (2016). *Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión*

- en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47-66.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). Mc Graw Hill.
- IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- INEGI (2015). *Anuario Estadístico y Geográfico de Puebla*.
http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2015/702825077129.pdf
- INEGI (2015). Encuesta intercensal.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078836.pdf
- INEGI (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación ENADIS 2017*. México.
<https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/default.html#Microdatos>
- INEGI (2020). *Censo de Población y vivienda*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf
- IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, VIII (30), 173-198 [fecha de consulta 1 de febrero de 2021]. ISSN: 0185-0636. México.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903009>
- Larrain, H. (1993). ¿Pueblo, etnia o nación? hacía una clarificación antropológica de conceptos corporativos aplicables a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, (2), 28-53
- López, M. L., & Rodríguez, S. A. (2020). *Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?*
http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/544/1/LopezM_Rodrigue

zS_2020_Trayectorias_escolares.pdf

Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces. *Educación Futura*. 9 de agosto. <https://www.educacionfutura.org/la-interculturalidad-educativa-en-tiempos-de-pandemia-muchas-sombras-y-algunas-luces/>

Marchesi, A. (2021). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas, OEI, Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica, OEI, <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>

Mingo, Araceli, & Moreno, Hortensia. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, 35(105), 571-595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>

Narro Robles, J. y Martiniano Arredondo, G. (2013) La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios, *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151, 2013.

Noriega, José Ángel Vera, & Medina, Jesús Ernesto Valenzuela (2012). *El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. Psicología & Sociedad*, 24(2), 272-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326586004>

Obaya V., Adolfo, & Vargas R., Yolanda Marina (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación química*, 25(4), 478-487. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2014000400012&lng=es&tlng=es.

OCDE (2015). *México. Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación*. México: OCDE, mayo. <https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicasprioritarias-para-fomentar-las->

habilidades-y-conocimientos-de-los- Mexicanos.pdf

OIT (1989). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf>

ONU MUJERES (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. ONU, mayo.

<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>

ONU (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Quilaqueo R, Daniel, & Torres C, Héctor (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas.

Alpha (Osorno), (37), 285-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>

Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Secretaría de Educación Pública.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06%2F07%2F2

Secretaria de Educación Pública (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2018-2019* México. Recuperado el 30 de enero de 2021 en:

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

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

Serret, E. (2006). *Discriminación de género. Las inconsecuencias de la Democracia* México: CONAPRED.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al

- desafío para las políticas educativas. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica, 71. En Marchesi A., Blanco R., Hernández L., Coord. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización para los Estados Iberoamericanos. Edic *Metas. Educativas*.
- Terigi, Flavia (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* En *Jornadas de apertura*. Ciclo lectivo 2010. La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación.
- Tinto, V (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Revista de Educación Superior N° 71, ANUIES, México.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva sobre las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional de México.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior el siglo XXI: Visión y acción* 9 de octubre de 1998 Paris. <http://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/DECLARACION-MUNDIAL-SOBRE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-1998-Paris.pdf>
- UNESCO (2015). *Plan de Desarrollo Sostenible 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- UNESCO (2016). *Guía para la igualdad de Género en las políticas y prácticas de la Formación Docente*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>
- Villalba R, F. (2019). *Trayectoria académica de estudiantes del Colegio de Historia factores de incidencia en la reprobación deserción* [tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla], México.
- Villodre, M. (2012). *Pluriculturalidad, multiculturalidad, e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>
- Wade, P. (2011). *Raza y naturaleza humana*. *Tabula Rasa*, (14),205-226. [fecha de

Consulta 10 de enero de 2022]. ISSN: 1794-

2489. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094009>