

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

del 3 de abril de 1981



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

“NUESTRAS HISTORIAS. LA RESILIENCIA EN TRAYECTORIAS ESCOLARES VULNERABLES: VOCES DE ESTUDIANTES INDÍGENAS”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

GLORIA GRACIDA MARTINEZ.

Directora: **Dra. Mercedes Ruiz Muñoz.**

Lectores: **Dra. Sylvia Schmelkes del Valle**

Dr. Enrique Pieck Gochicoa

Agradecimientos - Dedicatorias

A cada uno de mis tutores de resiliencia.

A mi madre, que sin saber leer ni escribir, me enseñó y me sigue enseñando la lectura de todo un mundo, y a escribir mi propia historia. A mi padre, me has enseñado que muchas cosas se pueden lograr a pesar de las adversidades, con trabajo y ganas de superarse. Ustedes son mi ejemplo de resiliencia.

A mi familia, siempre conmigo aun en las distancias. Gracias por sus oraciones. Los amo a cada uno.

Gracias Rosario, por compartir tu historia conmigo. Después de nuestras charlas comprendí mejor “nuestro mundo bonito”, nuestro mundo indígena. En verdad eres ejemplo de Resiliencia. Gracias.

Isidro, gracias por tu historia. Gracias por que quizá sin darte cuenta he robado un poco de tu tenacidad y tu pasión por lograr los sueños trazados. También eres ejemplo de resiliencia.

Dra. Mercedes Ruiz, gracias por impulsarme en todo momento, por compartir su sabiduría conmigo y por confiar en mi. No solo fue mi tutora de tesis, fue y será mi tutora de resiliencia.

Dra. Sylvia Schmelkes, agradezco la fortuna de haber conocido a una persona como usted. Gracias por compartir conmigo sus conocimientos, su amistad y su humildad. Los comentarios siempre tan positivos hacia mi trabajo fueron motivo de alegría en momentos importantes. Gracias.

Dr. Enrique Pieck. Es muy grato compartir charlas con personas tan nobles y sinceras como usted. Gracias por su amistad, por su sencillez. Gracias por cada comentario positivo hacia mi trabajo.

A cada uno de los investigadores del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana del D.F. por la calidez que mostraron conmigo durante mi estancia en ese espacio.

A cada uno de mis amigos y amigas que compartieron conmigo las vivencias en la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE). A cada uno de mis amigos y hermanos indígenas. Gracias por mostrarme el camino para regresar a nuestro maravillo y mágico mundo indígena.

A cada una de las personas que están detrás de la fundación FORD, por haberme brindado la oportunidad de conocer nuevos horizontes.

ÍNDICE

Introducción	6
---------------------------	---

Capítulo 1

La Educación Indígena En México	12
1- Exclusión educativa y educación superior para indígenas en México.....	12
1.1- El difícil camino a la universidad para estudiantes indígenas.....	15
1.2- Indígenas en la universidad: una inclusión desfavorable.....	18
1.3- El ingreso a la universidad: superar el proceso de <i>eliminación</i>	19
1.4- Estrategias de sobrevivencia en las instituciones de educación superior.....	20

Capítulo 2

La resiliencia. Un mecanismo de resistencia a la exclusión educativa: una mirada desde las trayectorias escolares de estudiantes indígenas	24
2.1.- La resiliencia.....	25
2.1.2.- Resiliencia ¿sinónimo de invulnerabilidad?.....	29
2.1.3.- Factores de riesgo y factores protectores.....	31
2.1.4.- Yo tengo, yo soy, yo puedo.....	36
2.2.- La resiliencia en el contexto educativo.....	39
2.2.1- El papel de la escuela en la construcción de resiliencia en los estudiantes.	40
2.3.- Trayectorias escolares desde la experiencia de vida.....	45
2.3.1- Investigaciones realizadas en torno a las trayectorias escolares.....	47
2.3.2- Relevancia del estudio de trayectorias escolares de estudiantes indígenas a partir de sus historias.....	54

Capítulo 3

Estrategias metodológicas	56
3.1-Surgimiento y recorrido de la investigación.....	57
3.2- Métodos biográficos.....	61
3.2.1- La autobiografía.....	62
3.2.4 Las entrevistas en la investigación cualitativa.....	64
3.2.4 La entrevista en profundidad.....	65
3.2.4 Relatos de vida o narraciones biográficas.....	67
3.3.- El acceso a los informantes.....	68
3.3.1.- Primer encuentro con Rosario.....	69
3.3.2.- Primer encuentro con Isidro.....	75

Capítulo 4

Nuestras historias. Un enfoque en la trayectoria escolar

4.1.- Gloria. <i>¿Si otros pueden, por qué yo no?</i>	77
4.2.- Rosario. “...he aprendido que a diario hay varios obstáculos que desafiar y sacar la casta; he aprendido que no hay razón para odiar la vida a pesar del destino, sino mas bien es una prueba más para demostrar la fortaleza del ser interior”.....	91
4.3.- Isidro. “¿Qué voy a hacer: dejo la escuela y trabajo nada más, o dejo el trabajo y sigo estudiando?”.....	108

Capítulo 5

OBSTÁCULOS, OPORTUNIDADES Y DECISIONES. La resiliencia en el logro escolar.....	119
---	-----

5.1 Impulsores para el acceso y permanencia en la escuela: la experiencia de tres estudiantes indígenas.....	120
5.1.1.- Factores internos-actitud personal.....	121

5.1.2.- Gusto por la escuela.....	127
5.1.3.- Factores protectores externos (afectivos).....	128
5.1.4.- Apoyos económicos.....	129
5.1.5.- Presencia de factores de riesgo.....	130
5.2.- Esquema del proceso de resiliencia a partir de tres historias de vida.....	133
Conclusiones.....	137
Referencias bibliográficas.....	146

INTRODUCCIÓN

“Obtenido el ingreso al sistema educativo, ¿cómo permanecer en él?” (Oyola, 1996). Esta pregunta es muy inquietante –sobre todo- si se hace referencia a la permanencia en el sistema educativo de personas que han sido excluidas históricamente del mismo como es el caso de los grupos indígenas.

Esta investigación se propone analizar la experiencia de tres personas indígenas que culminaron una carrera universitaria en condiciones vulnerables. Se recupera a través de sus relatos de vida, las trayectorias escolares de los mismos. Se rescata a través de sus relatos las condiciones que hicieron posible el acceso y la permanencia de los mismos en el sistema educativo, hasta culminar sus estudios de educación superior. La recolección de los datos se realizó desde la perspectiva cualitativa a través del enfoque biográfico haciendo uso de las autobiografías y las entrevistas en profundidad.

Para los indígenas la permanencia en las instituciones escolares significa una lucha constante contra situaciones de pobreza, género, migración, trabajo - estudio, estudio-trabajo, *violencia simbólica*, discriminación, entre otras dificultades. En la investigación se recupera la teoría de la resiliencia (capacidad humana para, enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad, Grotberg, 2006); como un referente importante para comprender la permanencia de estos indígenas a pesar de los diversos obstáculos y dificultades en su trayectoria escolar reclamando su derecho a la educación y librando la batalla para no quedar en el grupo de los excluidos. En este trabajo se recuperan sus historias, sus voces.

La inquietud principal de esta investigación surgió a partir del análisis de las estadísticas que refieren a la poca o casi nula presencia de los grupos indígenas en las instituciones de educación superior.

Según datos de la Secretaría de Educación Pública (2011), solo dos de cada 100 indígenas llegan a cursar la educación superior. Esto apenas representa el 2% del casi 15% de la población indígena que existe en el territorio mexicano. Esta desigualdad y falta de oportunidad se ve reflejada desde niveles anteriores. Según esta misma institución solo 10 de cada 100 indígenas estudió primaria, siete de cada 100 tiene secundaria, y cinco de cada 100 llega a cursar el bachillerato.

La expansión de la obligatoriedad escolar ha contribuido al acceso de los indígenas a la escuela en los niveles básicos, pero la permanencia de éstos en los niveles posteriores, sobre todo en el nivel superior sigue siendo un problema. La pobreza extrema, el lugar geográfico en el que se sitúan, la lejanía de los centros escolares, la baja calidad de los estudios recibidos en niveles básicos, son algunas de las razones que condicionan el ingreso de las personas indígenas a la educación superior (Schmelkes, 2003), y como consecuencia quedan en el grupo de los excluidos de la educación y también de los excluidos socialmente.

Este panorama tan desalentador me llevó a la inquietud de analizar la otra cara de la moneda, la cara que muestra los rostros y las historias de los que pueden hablar desde su experiencia acerca de lo que es transitar desfavorablemente en un espacio de desigualdad de oportunidades. Aquellos pocos estudiantes que lograron ingresar al sistema educativo y permanecieron en el mismo hasta concluir una carrera universitaria pese a todas las desventajas que enfrentaron como estudiantes indígenas; pobres, excluidos, desarrollando en el transcurso escolar estrategias de sobrevivencia para no claudicar en el intento.

Mi inquietud principal fue: si es tan difícil para los indígenas su ingreso y permanencia en el nivel superior de educación, ¿qué pasa con aquellos pocos que sí logran ingresar a la escuela y terminar una carrera universitaria? De esta inquietud se derivaron las siguientes preguntas específicas:

¿Qué condiciones influyen para que los niños y jóvenes indígenas de zonas de alta marginación y en condiciones vulnerables logren acceder y permanecer en el sistema educativo hasta concluir sus estudios de educación superior, incluso realizar estudios de posgrado? y ¿Cuáles son o fueron sus experiencias como estudiantes indígenas en el espacio escolar, de qué forma transitaron por la escuela? A partir de estas interrogantes se optó por el enfoque biográfico narrativo e interpretativo, propios de una metodología cualitativa, para el análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes.

En este recorrido por los recuerdos de los informantes, primero, a partir de su relato autobiográfico y después a partir de las entrevistas en profundidad, interesó dar cuenta de las condiciones que posibilitaron su acceso y permanencia en el sistema educativo, así como abordar sus vivencias de manera individual desde su ingreso al sistema educativo, y las condiciones, familiares, económicas, culturales, entre otras que vivieron como estudiantes indígenas durante su paso por la escuela.

El propósito de esta investigación, va más allá de la mera recuperación y descripción de las trayectorias escolares en términos cuantitativos; el principal objetivo es lograr dar cuenta los significados que cada sujeto le atribuye a su logro escolar en un espacio de desigualdad social y educativa que ha caracterizado a los grupos indígenas.

La tesis está estructurada en dos partes. En la primera parte se presenta el entramado teórico que sustenta este trabajo. En la segunda parte se presenta el trabajo empírico y las reflexiones en torno al mismo.

En el capítulo 1, se presenta el contexto en el que se sitúa la presente investigación. En el apartado “exclusión educativa y educación superior para indígenas en México” se recuperan investigaciones que dan cuenta de las circunstancias o situaciones que han generado la exclusión educativa de los indígenas en el país; las deficiencias del sistema educativo en la atención a los grupos originarios, las condiciones marginales en las que viven, lo que ha generado tanto su exclusión educativa como social. Se aborda de manera específica, la problemática de la casi nula presencia de personas indígenas en la educación superior. Se rescatan aportes de investigaciones que señalan las desventajas que tienen los estudiantes indígenas para lograr su ingreso a cualquier institución de educación superior, las deficiencias con las que llegan a este nivel educativo -cuando logran ingresar- y las condiciones desfavorables que tienen que enfrentar en el espacio escolar como estudiantes de educación superior.

En el capítulo 2, “La resiliencia: un mecanismo de resistencia a la exclusión educativa” se presenta la teoría de la resiliencia, que surgió a partir del análisis de los relatos de vida como referente para explicar de alguna manera el papel fundamental que jugó la capacidad personal del sujeto para reconocer las dificultades en las que se encontraba como estudiante indígena. Pero no sólo reconocer las dificultades sino enfrentarlas, salir fortalecidos y encontrar nuevas rutas para alcanzar sus objetivos. Sin embargo se señala que la resiliencia no es sinónimo de que el sujeto es invulnerable a las situaciones que vive y éstas no les afectan o que es resiliente por sí solo. Se resalta el papel fundamental que jugaron actores sociales como, la familia, amigos, maestros, diversas instituciones, entre otros; todos ellos fungiendo como facilitadores de *ambientes protectores* -según la teoría de la resiliencia- en situaciones que representaban dificultades para los estudiantes indígenas y que posibilitaron en su momento una motivación o empuje para el estudiante y el tránsito por la escuela hasta lograr llegar al nivel superior.

En el apartado “trayectoria escolar desde la experiencia de vida”, se señala la importancia de recuperar la voz del sujeto en el análisis de la trayectoria escolar, su experiencia durante su paso por las instituciones educativas.

En el capítulo 3 se plantean las “estrategias metodológicas” que se adoptaron para la recuperación de la información empírica. En el apartado, “relatos biográficos” se señala la importancia de recuperar las experiencias de vida de los sujetos para tener un acercamiento a su experiencia escolar. La “autobiografía” dentro de los relatos biográficos, representó un primer acercamiento, en primer lugar a la historia de la investigadora y así mismo a la historia de los informantes.

En el apartado “entrevistas en profundidad” se señala la importancia de las mismas en la investigación cualitativa y la forma en que éstas pueden conducir a un mayor acercamiento entre el investigador y el informante. Se resalta la importancia de “los relatos de vida” para la recuperación de experiencias educativas. En el último apartado de este capítulo, “el acceso a los informantes” doy cuenta de lo que significó para mí, como estudiante indígena y como investigadora escuchar las historias de otros dos estudiantes indígenas que compartieron conmigo sus vivencias. Cada encuentro, cada entrevista, despertó en mí sentimientos encontrados, un encuentro conmigo misma, una reivindicación de mi persona como indígena, misma que había dado inicio pocos años atrás, pero que tras estos encuentros con mis amigos y hermanos indígenas, Isidro y Rosario, tras la elaboración de esta investigación se ha reforzado.

La segunda parte de la tesis está conformada por el sustento empírico.

En capítulo 4 “Nuestras historias” inicio presentando mi historia. Presento también la historia de Rosario y la de Isidro, recuperando con énfasis nuestra experiencia escolar en los diferentes niveles educativos como estudiantes indígenas.

He tratado de que las historias sean lo más fiel posible a lo que ellos han compartido conmigo. La historia que comparto de mi vida con el lector, ha surgido de las entrevistas en profundidad que me realizó en diversas sesiones la Dra. Mercedes Ruiz, mi asesora de tesis, además de una primera autobiografía que escribí. Las historias que se presentan en este capítulo cobran sentido y significado por sí mismas. Reflejan las diferentes circunstancias que vive la mayoría de los estudiantes indígenas, no sólo en el espacio escolar, sino en otros espacios cotidianos, como la familia, la comunidad y las relaciones que se entretienen en esos espacios, que pueden ser desde afectuosas hasta discriminatorias, en este caso éstas últimas se reflejan con mayor énfasis.

En el capítulo 5, se analizan las diversas dimensiones que aparecieron en los relatos, como aquellos que posibilitaron el ingreso y la permanencia de los informantes en la escuela tales como: a) *factores internos*, traducidos en una fuerte actitud personal, cuestionarse sobre la situación actual, reconocimiento de situaciones de riesgo, toma de decisiones, búsqueda de estrategias, todo esto basado en la idea de ya no querer seguir en lo mismo, querer demostrar que se puede; b) *el gusto por estar en la escuela*, c) *factores protectores externos (afectivos)*, vínculo estrecho por lo menos con un adulto significativo, relaciones afectivas con uno o ambos de nuestros padres, amigos, maestros y personas de la comunidad; d) *apoyos económicos* ya sea de familiares cercanos, instituciones o trabajos flexibles y por último e) *factores de riesgo*, tales como: migración, discriminación, género, el trabajo a temprana edad, desmotivación por parte de personas cercanas. En los relatos se rescata que los *factores de riesgos* fungieron casi siempre como un motivador, como algo que vencer, ofrecieron la posibilidad de proyectarse un futuro diferente.

Por último, se presentan como conclusión los principales hallazgos y las consideraciones finales, identificando los desafíos para construir una línea de investigación que recupere la voz de los sujetos, particularmente de las poblaciones indígenas e inmigrantes como sujetos emergentes del derecho a la educación.

Capítulo 1

LA EDUCACION INDIGENA EN MÉXICO

1.1- Exclusión educativa y educación superior para indígenas en México

En este apartado se resalta el hecho de la casi nula presencia de personas indígenas en educación superior así como algunas situaciones que van dejando a los indígenas fuera de las oportunidades de cursar una carrera universitaria y poder así tener voz y representación en las decisiones que les afectan en la sociedad en la que se encuentran. Al respecto Torres (2006) señala que “No se puede dar cuenta del número de estudiantes indígenas en la educación superior nacional porque no se ha considerado pertinente ni deseable, de hacerlo implicaría mostrar la discriminación y la exclusión de la cual ha sido parte la población indígena en México en este aspecto, entre otros muchos” El problema de la exclusión educativa que enfrentan los grupos indígenas en casi todos los niveles educativos, pero con mayor énfasis en la educación superior, puede que no sea deseable, pero es necesario y urgente.

Según el Censo de Población y vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2010, en México existe una población de casi 16 millones de personas que se autodefinen como indígenas, lo que corresponde aproximadamente al 14% de la población total en México. A pesar de esta representatividad, el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) reconoce que la población indígena es uno de los grupos más vulnerables de la sociedad mexicana. En materia educativa, en un comunicado difundido en el marco del Día Mundial de los Pueblos Indígenas, esta institución señaló que aunque el 91.8% de la población indígena menor de 15 años asiste a la escuela, sólo el 28.3% del grupo de población joven indígena de 15 a 24 años de edad lo hace. Según este documento, aunque en los últimos años se ha logrado que cerca de dos tercios de la población indígena alcance niveles equivalentes o superiores a la educación secundaria, todavía existe un 4.3% de la población joven indígena que no cuenta con ningún nivel de escolaridad y un 11.7% tiene primaria incompleta.

Por otra parte, según datos recabados por el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE: 2008) en el documento *La educación indígena en México: inconsistencias y retos*, hay un 8.3% de niños indígenas de entre 6 y 14 años que no asisten a la escuela, mientras que la población de la misma edad, pero que no habla lengua indígena es del 4.9%. En cuanto a deserción, apenas en el ciclo escolar 2004-05 las escuelas indígenas reportaron índices de retención-aprobación de 89%, en contraste con las primarias generales donde el índice de aprobación-reprobación fue de 95%, comprobándose así una vez más que el problema de la deserción es un problema que aqueja mayormente a los niños indígenas. Tomando como base el ciclo escolar 2000-01, se constata que la probabilidad de que un niño inscrito a los 6 años termine la primaria seis años después es de 0.71 en promedio, en cambio para los niños que asisten a escuelas indígena esta probabilidad se reduce a un 0.51.

Otra desventaja en la educación de los indígenas es la baja calidad en la enseñanza que reciben desde los niveles básicos, “las escuelas indígenas se encuentran siempre por debajo, de manera notable y significativa, de todos las demás tipos de escuelas” (OCE: 37), esta baja calidad en la enseñanza trae como consecuencia la deserción y reprobación. Además, la baja calidad en el aprendizaje que reciben los niños indígenas va acarreado como consecuencia el analfabetismo. Entre los hablantes de lengua indígena de 8 a 14 años el analfabetismo es de 13.5%, pero en la población no indígena este porcentaje representa el 2.4%. Entre la población indígena adulta de 15 años y más, hay un 31.6% que es analfabeta frente a un 6.7% de la población que es analfabeta pero que no es indígena.

Con relación a lo anterior expuesto, todas las problemáticas que los alumnos indígenas enfrentan desde la educación básica influyen para que sean los que menos transitan a los niveles superiores.

Según datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda realizado por el INEGI, la población de entre 15 y 19 años, que no habla lengua indígena y que no asiste a la escuela es de 46.9%, mientras que la población de la misma edad y que es hablante de una lengua indígena que no asiste a la escuela representa un 73.7%. Como se puede observar, el porcentaje de población indígena en las escuelas se va reduciendo en la transición de un nivel a otro. El 73.7% de indígenas de entre 15 y 19 años que no logra cursar el nivel medio superior explica en parte por qué estos alumnos no logran ingresar al nivel superior, donde su presencia apenas representa el 1% según la ANUIES.

Las diferentes problemáticas que se vienen señalando como situaciones que aquejan más a los estudiantes indígenas desde niveles básicos; la reprobación, la deserción, la baja calidad en resultados de aprendizaje, entre otras; no se deben visualizar como falta de capacidad de estos niños, sino como el “efecto de una amplia conjunción de factores estructurales y educativos: los que derivan del entorno económico, social y cultural en el que viven los alumnos y sus familias; los que se asocian propiamente a la política educativa y los que se derivan de la operación del propio sistema educativo y particularmente de las escuelas”. (Salmerón y Porras, 2010: 526).

Otras deficiencias en la educación que reciben los alumnos indígenas son las indicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006):

1. Distribución de la riqueza en el contexto nacional.
2. Disparidad en la dotación de espacios físicos e infraestructura de apoyo a la enseñanza. La inmensa mayoría de los planteles de educación indígena tienen cerca del 95% de espacios físicos pobres y pocos apoyos.

3. Equipamiento y personal de apoyo. Las escuelas indígenas se encuentran en el último renglón en cuanto a dotación de equipo y personal de apoyo.
4. Características de los docentes. Alrededor de 93.2% de los docentes que generalmente atienden a este tipo de alumnos, tienen sólo secundaria o bachillerato sin ninguna experiencia como profesores. Mientras que en las escuelas privadas, así como en las públicas urbanas y rurales, cerca de 90% de los maestros tienen normal básica o licenciatura y casi 10% cuenta con algún posgrado.
5. Ubicación geográfica de las escuelas. Mientras que los recursos abundantes van a las escuelas urbanas mejor comunicadas, a las más alejadas de las redes de comunicación y los centros urbanos se les siguen asignando recursos insuficientes. El porcentaje de escuelas multigrado en primarias indígenas es de 63.8% (INEE, 2006: 45-55).
6. Índice de reprobación. Quienes han reprobado alguna vez o tienen mayor edad a la establecida representan 14% de las escuelas urbanas, 24% de las rurales y 40% de las indígenas.

Como se puede observar, casi todas estas situaciones se derivan y se relacionan con una desigual distribución de recursos en las escuelas, y no está al alcance de los indígenas solucionarlos. Lo más lamentable es que todas estas deficiencias van acarreado serias dificultades que los alumnos de este sector llevarán consigo y que les afectarán al momento de buscar continuar sus estudios.

1.1.1- El difícil camino a la universidad para estudiantes indígenas.

Como se ha venido señalando en la sección anterior, diversas circunstancias se conjuntan para reducir la posibilidad de los indígenas para transitar a niveles posteriores a la educación básica.

Es importante rescatar que la reducida representación de indígenas en la educación superior no es un problema reciente, se muestra como la causa de una exclusión educativa histórica de la que han sido objeto los integrantes de los pueblos originarios del país.

La oferta de educación superior para los indígenas ha sido la menos favorecida por el sistema educativo. La universidad mexicana desde sus orígenes fue una institución de élite, desde la universidad virreinal, hasta las escuelas profesionales del periodo liberal y porfirista, incluso la universidad que emerge de la posrevolución fue una institución muy pequeña que no permitía el acceso a los hijos de los campesinos y obreros. (Casillas Alvarado, Ortiz y Badillo, 2011:15).

Aunque esta situación se ha reducido de alguna manera en la educación básica, el problema continúa en la educación superior. En la actualidad los estudiantes indígenas siguen enfrentando serias dificultades para cursar sus estudios, sobre todo el nivel superior. Entre estas dificultades se encuentran las citadas por la ANUIES, como:

- Falta de estructura educativa adecuada en sus regiones de origen.
- Necesidad de emigrar tanto a los estados como hacia el Distrito Federal y área metropolitana para la continuación en su formación académica.
- Incorporación al mercado de trabajo a muy temprana edad debido a la falta de otorgamiento de becas.
- Pérdida de la identidad comunitaria durante su proceso educativo como consecuencia de la ausencia de programas orientados a la educación intercultural.

A estas situaciones se unen otras: la baja calidad de la educación que reciben en niveles previos, tal como se ha venido señalando en este trabajo, la pobreza y la lejanía de las instituciones de educación superior. Estos dos últimos se discuten a continuación.

La pobreza en la que los indígenas viven, los condiciona inevitablemente para su ingreso a la universidad. La mayor parte de la población indígena se encuentra en entidades que tienen el menor Producto Interno Bruto (PIB) per cápita del país. Así mientras que en el Distrito Federal se encuentran cercano a los 23 000 dólares por persona, en los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Veracruz es menor a 4 000. Acompañan a esta distribución menores índices de desarrollo humano y elevados niveles de marginación. (Salmerón y Porras, 2010:526).

La pobreza no solo impide la satisfacción de las necesidades básicas, también se correlaciona directamente con el acceso a la educación, sobre todo en los niveles que rebasan la obligatoriedad. Como lo señala Muñoz (1996), “la distribución de oportunidades de cursar la educación primaria es ligeramente favorable para los sectores más pobres, la de los demás niveles educativos les es claramente desfavorable”. La desigualdad económica es el factor más importante que explica la exclusión en la educación.

La pobreza se relaciona directamente con la lejanía de los centros escolares, una condición que aumenta la probabilidad de que los indígenas no accedan a una carrera universitaria. De las casi 1500 instituciones de educación superior que hay en México, éstas se concentran en su mayoría en zonas urbanas y los estudiantes que logran cursar estudios de nivel medio superior tienen que migrar de sus lugares de origen si desean continuar sus estudios, ya que las comunidades a las que pertenecen se concentran en lugares que geográficamente están alejados de las zonas urbanas, y ha sido evidente que “los indígenas que viven fuera de *sus regiones* tienen poco más del doble de posibilidades de cursar estudios superiores” (Gallart y Henríquez, 2006: 32).

Cabe señalar que el problema de la falta de instituciones que ofrezcan educación superior a los grupos indígenas en sus comunidades es un problema que ha estado desatendido por el sistema educativo mexicano.

Apenas en el 2004 se creó la primera de diez universidades interculturales, dirigidas privilegiadamente para los indígenas, ya que se ubican en los estados donde hay altos índices de población indígena. Lo anterior significa que mientras las instituciones de educación superior no lleguen a las zonas de mayor pobreza, las oportunidades de los indígenas de tener una carrera universitaria seguirán siendo escasas.

1.1.2- Indígenas en la universidad: una inclusión desfavorable

A pesar de las dificultades anteriormente citadas, hay un reducido porcentaje de estudiantes indígenas que logran ingresar y permanecer en las instituciones de escolares hasta alcanzar la educación superior. Sin embargo, el ingreso de éstos a la universidad no significa que han terminado las dificultades en su trayectoria escolar; es el comienzo de la lucha por la permanencia en este nivel educativo. En este apartado se recuperan sólo algunas de las diversas desventajas que los estudiantes indígenas que aspiran a una carrera universitaria enfrentan para ingresar y permanecer en la educación superior.

Muy pocos estudios han dado a conocer de manera concreta el porcentaje que representan los estudiantes indígenas en educación superior, pero lo cierto es que las cifras son significativas. Según la ANUIES (2003), en México “sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22.55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes” En palabras de Schmelkes (2003), “no sabemos cuantos indígenas hay en las universidades, estimamos que estos no llegan al 1%, y en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas”.

Si una de las claves para la movilidad social y la integración -como parte de la toma de decisiones- de las poblaciones indígenas a la sociedad en general es su acceso a la educación superior, Carnoy (2002), en México esta promesa para los indígenas sigue siendo muy lejana, considerando que “este país registra el número más bajo de indígenas en educación superior en América Latina” (Chávez, 2008:35).

Ante la falta de oportunidades en sus lugares de origen y la evidente oportunidad que representa migrar en busca de una preparación universitaria se ha visto que una de las opciones y casi la única para los estudiantes indígenas es luchar contra la pobreza y la lejanía de los centros escolares y migrar a zonas urbanas donde empezará la lucha por ocupar un lugar en las instituciones de educación superior. Pero esto representa el inicio de una lucha continua para la permanencia en la universidad. Una vez que se obtiene el ingreso a la educación superior aparecen otras circunstancias que se derivan directamente de la mala calidad en la enseñanza que recibieron en niveles previos y que condicionarán su permanencia en la universidad. Estas circunstancias son tratadas con mayor profundidad en el siguiente apartado.

1.1.3.-El ingreso a la universidad: superar el proceso de *eliminación*.

Los estudiantes indígenas ya se encuentran en clara desventaja, dadas las condiciones en que reciben educación en sus lugares de origen, al no lograr ingresar o culminar la educación media superior es posible que ni siquiera vean la posibilidad de continuar estudios. Es claro que ésta les resulta inaccesible pues sus condiciones de marginalidad no les permiten culminar el ciclo previo que se exige como requisito de entrada a este nivel (Casillas, Badillo y Ortiz, 2010). Al no considerar las trayectorias previas de los estudiantes, a los indígenas se les excluye de la educación superior.

Si logran obtener el nivel requerido para aspirar a la educación superior, las desigualdades se hacen presentes desde el principio, cuando el proceso de selección de los alumnos llega a ser más que nada un proceso de *eliminación*.

Al respecto el OCE (2008) señala que en los niveles posteriores de educación, los alumnos indígenas cargan con las siguientes desventajas:

- a. No lograron dominar el español porque no se partió de un buen dominio de la lengua propia. Tuvieron una educación deficiente y por lo mismo no dominan muchas de las habilidades necesarias para seguir estudiando;
- b. si continúan a la secundaria, tienen serias dificultades para aprender; al llegar al nivel medio superior, o incluso al superior, se enfrentan con exámenes de admisión que los indígenas aprueban mucho menos que los no indígenas. De esta manera se castiga a los indígenas por ser víctimas de un sistema educativo desigual en calidad y poco pertinente cultural y lingüísticamente hablando.

1.1.4- Estrategias de *sobrevivencia* en las instituciones de educación superior.

Una vez que los estudiantes indígenas han sobrepasado la barrera del ingreso, aprobando el examen de admisión, se enfrentan con otras situaciones dentro de la universidad. Con relación a estas situaciones se rescatan las expresadas por algunos estudiantes indígenas en dos estudios; el primero realizado por Carnoy (2002) donde se recuperan las experiencias de estudiantes y profesionistas indígenas de los estados de Oaxaca y Chiapas. El segundo estudio fue realizado por Chávez (2008) con estudiantes indígenas de la Universidad de Chapingo; en ambas investigaciones los estudiantes relatan sus experiencias en torno a diversas problemáticas y las estrategias que desarrollaron ante estas situaciones.

Los estudiantes indígenas durante su paso por los diferentes niveles educativos muestran diversas actitudes que según la teoría de la resiliencia se atribuyen a un sujeto resiliente, tales como; una fuerte actitud personal, cuestionarse sobre la situación actual, reconocimiento de situaciones de riesgo, toma de decisiones, independencia; automotivación; actitud positiva ante las dificultades poniendo más atención en las situaciones favorables y disfrutando de éstas a pesar de vivir situaciones de conflicto; cuestionarse sobre el presente y proyectarse un futuro diferente; tomar decisiones a partir de las circunstancias que se presentaron y afrontar las consecuencias; forjarse retos y no detenerse hasta alcanzarlos a pesar de las adversidades. (Melillo, 2004; Grotberg, 2006; Saavedra, 2004), sin embargo es en el último escalón académico donde tiene que redoblar esfuerzos para permanecer hasta culminar la universidad.

Algunas problemáticas que enfrentan en éste último nivel educativo según investigaciones de Carnoy (2002) y Chávez (2008) son;

1. Barreras culturales: Los estudiantes hablaron sobre la distancia cultural entre la educación superior y la comunidad indígena. Expresaron frases como “choque migratorio”, “traumas de adaptación”, aislamiento y barreras del lenguaje. ¿Cómo se enfrenta esto?. Ante estas situaciones, lo único que se puede hacer es luchar contra ellas. “Muchos indígenas que han completado estudios universitarios, estuvieron dispuestos a enfrentar estas barreras culturales para escapar de su realidad comunal, donde la pobreza y las difíciles condiciones de vida prevalecen” (Carnoy, 2002:26)
2. El lenguaje: siendo el español una segunda lengua para los estudiantes, representa un gran obstáculo, pues no sólo hay que aprenderlo, hay que aprenderlo rápido. En ese mismo sentido, algunos estudiantes de la universidad de Chapingo manifestaron que muchos de ellos llegaron a la universidad sin un dominio amplio del español, lo cuál les dificultó su integración con los compañeros, así como en las actividades escolares.

Incluso algunos de ellos expresaron haber sufrido agresiones por parte de profesores a causa de su deficiencia lingüística en español. Los profesores no toman en cuenta éstas deficiencias y les expresan que en ese nivel ya no deben tener faltas de ortografía. Como una forma de contrarrestar las deficiencias en el lenguaje, los estudiantes se concentran en el estudio de materias que cuya competencia lingüística no es requisito de desempeño, como las matemáticas, la física o las ciencias naturales o bien, aprendiendo lo más rápido posible el español (Chávez, 2008).

3. Discriminación: en los centros urbanos los estudiantes sufrieron discriminación y en muchos casos se les obligó a rechazar totalmente su propia cultura, tradiciones y lengua. La discriminación se hace más visible cuando se migra a las ciudades y cuando se va avanzando de un nivel educativo a otro. En cuanto a los estudiantes indígenas en Chapingo, los no indígenas se dirigen a éstos con términos despectivos, excluyentes y racistas, con insultos o alusiones a su origen pobre. La manera en que los estudiantes sobrellevan estas situaciones es refiriendo la discriminación como algo relativo y que se puede manejar de manera positiva en lo personal (Chávez, 2008).

Estas situaciones conducen a otras dificultades como, problemas de adaptación, soledad, inseguridad y por consecuencia bajo rendimiento en las actividades escolares. No obstante, algunos estudiantes antes de ingresar a la universidad han pasado por este tipo de situaciones y otras, como el trabajar mientras se estudia y estudiar fuera de su comunidad, lo cual les ha permitido desarrollar una serie de herramientas personales para adaptarse a diversos ambientes (Chávez, 2008).

Después de lo expuesto, se puede afirmar que los indígenas buscan la manera de cursar la universidad; es decir, los alumnos indígenas no estudian no porque no quieren sino por falta de oportunidades (Muñoz, V., 2010).

Tocante a esto, el Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Dr. Vernor Muñoz Villalobos (2010) en el informe para México, señala que, la reducida presencia de los indígenas en este nivel “no se debe a la escasa demanda de los estudiantes indígenas ya que la universidades interculturales, destinadas a este tipo de alumnos, tienen gran demanda en los lugares donde funcionan, lo cual prueba que los pueblos indígenas responde a las oportunidades que se les presentan”.

Por los diversos testimonios que se revisaron para esta investigación, se puede constatar que los estudiantes indígenas están expuestos a una serie de dificultades pero se valen de una fuerte disposición personal, y aprovechan las oportunidades que se les presentan en su ambiente para lograr sus objetivos, en este caso cursar una carrera universitaria. Es aquí donde la teoría de la *resiliencia* se puede tomar como un referente teórico para explicar la resistencia a una situación desfavorable y de cómo se puede sobresalir aun ante las dificultades.

Capítulo 2

La resiliencia

Un mecanismo de resistencia a la exclusión educativa: una mirada desde las trayectorias escolares de estudiantes indígenas.

En este apartado se presenta la teoría de la resiliencia como “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas, e inclusive, ser transformados por éstas” (Grotberg, 2006). Sin embargo esta capacidad surge, permanece y se acompaña de la relación entre factores sociales favorables, siendo así, que a pesar de las condiciones adversas en las que se encuentre el sujeto, algunas condiciones sociales contribuyen a la realización y logro de metas de los individuos. Se resalta la importancia del clima y los ambientes protectores en los que el sujeto se desarrolle para poder reconocer las adversidades, enfrentarlas y mediante este proceso salir fortalecido para proyectarse favorablemente en el futuro.

Si las condiciones de vida de las personas pertenecientes a los sectores más desfavorecidos son tan precarias y casi siempre conllevan a la exclusión social o educativa como se ha venido señalando en este trabajo -rescatando el caso de los grupos indígenas- se podría afirmar entonces que las circunstancias desfavorables que rodean a una persona desde antes de nacer lo hacen ya una posible presa de un estancamiento en todos los aspectos, económicos, sociales, políticos, educativos, entre otros, ya que está condicionado de antemano por esas circunstancias. Sin embargo, esta idea se puede contradecir, señalando que a pesar de todas las circunstancias desfavorables que enfrentan las personas de sectores rurales, en condiciones de pobreza extrema o pertenecientes a un grupo indígena, no se pueden tomar como referente para afirmar que por ello están condenados al fracaso, ya que como lo señala Cyrulnik (2001) “nuestra historia no es destino”. Es el caso de algunos estudiantes indígenas que aun en circunstancias desventajosas ven la posibilidad de permanecer en la escuela y concluir estudios de educación superior aprovechando la conjunción de factores personales, familiares, escolares y comunitarios, (Silas, 2009).

Estos casos se analizarán más adelante, una vez que se ha comprendido el concepto de resiliencia el cual se analiza en la siguiente sección.

2.1- La resiliencia

La mayoría de los investigadores sobre el tema de resiliencia concuerdan en que no existe aun una definición universalmente aceptada sobre este concepto; sin embargo, la mayoría de las definiciones existentes son similares. Algunos autores definen la resiliencia como: la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (Manciaux, 2003); capacidad humana para, enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad (Grotberg, 2006); capacidad de oponerse a las presiones del entorno e ir hacia delante (Vanistendael y Lecomte, 2002); resiliar es desde luego rebotar, reanimarse, ir hacia delante, después de haber padecido un golpe o vivido una situación traumática (Poilpot, M., 2004).

Como se puede observar, todas las definiciones antes señaladas tienen en común dos aspectos: la resistencia a un trauma, a un suceso o a situaciones de estrés considerado grave y una evolución posterior, satisfactoria y socialmente aceptable (Manciaux, 2003). No obstante, estas definiciones por sí solas parecen señalar que la resiliencia es una capacidad individual que el sujeto posee o logra por sí mismo; por ello es importante aclarar que la resiliencia es un proceso que se va desarrollando en el individuo apoyado siempre por factores externos o ambientales como la familia, la escuela, la comunidad, entre otros.

Las situaciones que se relacionan con este último planteamiento se abordarán más adelante.

Inicialmente el concepto de resiliencia se usaba en la física para expresar la cualidad de ciertos materiales para resistir a los impactos, la presión y los golpes (Poilpot, 2004). En psicología la palabra fue cobrando un sentido distinto pues en este campo no se limita a la resistencia, sino que conlleva un aspecto dinámico que implica que el individuo traumatizado, se sobrepone, y se reconstruye (Theis, 2003), teniendo la capacidad de ir hacia adelante. (Vanistendael y Lecomte, 2002). Por otro lado en las ciencias sociales también se le dio una aplicación similar. La misma palabra que en física refiere a la capacidad que tiene un cuerpo físico de resistir una fuerza y de retomar su forma original cuando se deja de ejercer presión sobre él, el término de resiliencia es utilizado en las ciencias sociales para caracterizar a aquellos sujetos que a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos (Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, 1998). En inglés, el término también refiere a la robustez corporal y la resistencia del carácter (Theis, 2003).

El primero que usó en sentido figurado el término resiliencia, procedente de la física de los materiales, fue Bowlby, en 1992, y la definió como “resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir” (Manciaux, 2003:20). En todas las definiciones propuestas aparecen conceptos de adversidad como, estrés, enfermedad, trauma, situaciones desfavorables, pero también la fuerza y la entereza para enfrentarlos. Esta fuerza se reconoce como resiliencia.

La importancia de la resiliencia radica en que está cambiando el enfoque de las investigaciones y la forma de trabajo con personas que se encuentran en condiciones de riesgo. Antes de la aparición del estudio del concepto de resiliencia, los investigadores y otros actores dedicados a la conducta humana centraban su atención en los riesgos y las psicopatologías del individuo. Recientemente, son más los investigadores que se preguntan por la capacidad de muchos niños para superar obstáculos.

Se reconoce entonces al paradigma de la resiliencia, como una perspectiva nueva, que se está desarrollando en los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología sobre cómo niños y adultos se sobreponen al estrés, el trauma y el riesgo en sus vidas (Henderson y Milstein, 2003). En la actualidad los científicos sociales que estudian la conducta humana han empleado el término resiliencia para describir tres clases de fenómenos: (1) los resultados positivos que se observan en el desarrollo de niños que viven en contextos de “alto riesgo”, como pobreza crónica o drogadicción parental; (2) el mantenimiento de las capacidades personales en condiciones de estrés prolongado, y (3) la recuperación de un trauma, en especial de los horrores de guerras civiles y campos de concentración.

En todas estas situaciones identificaron un núcleo común de predisposiciones individuales y fuentes de apoyo en la familia extensa y las comunidades que parecen trascender las fronteras étnicas, geográficas y de clase social, (Henderson y Milstein, 2003). El concepto de resiliencia tiene su punto de partida y se desarrolla con mayor fuerza a partir del estudio realizado por Werner, psicóloga estadounidense que siguió durante treinta años a una cohorte de entre 500 y 700 niños aproximadamente nacidos en la isla de Kauai (Hawai) durante 1955, y que estuvieron expuestos a situaciones de alto riesgo (Henderson y Milstein 2003; Manciaux, 2003; Melillo, 2001; Vanistendael y Lecomte, 2002). Los niños dieron muestras gradualmente de actitudes características de la resiliencia. Al final, casi el ochenta por ciento de estos niños llegaron a ser resilientes en su edad adulta. Lograron sobreponerse a las adversidades a partir de una infancia difícil, se hicieron jóvenes adultos competentes, bien integrados y con la posibilidad de visualizar un futuro mejor. A estos niños Emmy Werner los llamó *resilientes*.

Pero ¿qué factores intervinieron para el desarrollo positivo de estos niños? Según los reportes de Werner, en el proceso de desarrollo de estos niños se dieron casos como; en su infancia fueron niños afectuosos, tranquilos, muy activos, a muy temprana edad mostraron un temperamento despierto.

Dadas estas características, en un primer momento se consideró el término “invulnerables” para referirse a estos niños, por suponer que poseían un temperamento o genética especiales o como niños dotados de mejor capacidad cognitiva, pero Werner descubrió que se dio la intervención de otras situaciones.

Un hecho que se dio sin excepción en la vida de estos niños fue que todos en su proceso de desarrollo, habían contado con el apoyo de un adulto significativo, habían disfrutado de la atención de una persona afectuosa que “los aceptaba incondicionalmente”. Este sostén de personas cercanas les ayudaba para dar sentido a su vida y controlar su destino. El afecto y el amor recibido de parte de éstos fue la base de su desarrollo positivo, y en este caso las características físicas e intelectuales del niño no ejercieron ninguna influencia.

Por otra parte, Werner y sus colegas encontraron que la educación podía compensar las dificultades iniciales de estos chicos. Los docentes y las escuelas estaban entre los factores protectores más frecuentemente detectados en los niños de este estudio. Desde la escuela primaria hasta el colegio secundario y el nivel terciario, los jóvenes resilientes encontraron un docente favorito que se convirtió en un modelo de rol positivo para ellos. Incluso entre niños sobrevivientes de los campos de concentración, un maestro especial ejerció una fuerte influencia en sus vidas brindándoles, calidez y afecto, y les enseñó a “comportarse compasivamente”.

Aunque la investigación realizada por Werner se realizó en el marco de un estudio cuyo objeto no era la resiliencia, ha tenido un papel muy importante en el surgimiento de este concepto. No sólo como realidad clínica sino como objeto de investigación. A partir del estudio dirigido por Werner, múltiples investigaciones han constatado un hecho realmente sorprendente, que muchos chicos confrontados a situaciones muy difíciles parecían desarrollarse muy bien (Manciaux, 2003).

El estudio realizado por Werner, amplió este campo de estudio y a partir de los años ochenta y noventa se ha mostrado un creciente interés en las disciplinas de medicina, psicología, psiquiatría y en el campo educativo, por tener información acerca de aquellas personas que a pesar de haber sido criados en condiciones adversas, se desarrollaban psicológicamente sanos en la sociedad. Ante esta realidad, Manciaux (2003) propone una serie de cuestionamientos que vale la pena indagar, ¿Cómo es posible esto que parece desdejar todos los pronósticos negativos? ¿Se debe a factores innatos? ¿O bien ciertos elementos del entorno contribuyen a esta asombrosa capacidad de desarrollo? y si es este el caso, ¿Qué podemos aprender de estos individuos que sea útil para todos los chicos, incluso para los adultos, en fin, para todos nosotros? Para comprender mejor el término de resiliencia y no considerarlo como la panacea para todos los “males” es importante considerar las aportaciones que se sintetizan en el siguiente apartado.

2.1.2- Resiliencia, ¿Sinónimo de invulnerabilidad?

En este apartado se abordan los conceptos de vulnerabilidad e invulnerabilidad, para dar paso a los factores de riesgo y de protección, relacionados con el desarrollo de la resiliencia en una persona.

Dos conceptos anteceden a la aparición de la resiliencia en el campo de la investigación, vulnerabilidad e invulnerabilidad. Para considerar la historia de estos dos conceptos se toma como referencia el recorrido realizado por Theis (2003), quien realizó una serie de investigaciones para saber cómo nació el campo de investigación de la resiliencia. Según el autor, el término vulnerabilidad fue introducido por Anthony en 1970, éste se introdujo a un nuevo campo científico que se enfocaba a los “niños de alto riesgo” o en situaciones vulnerables. El objetivo de los investigadores era entonces observar el desarrollo del niño en riesgo antes de que apareciesen patologías para descubrir, cómo y en qué grado moldean su vida los riesgos afrontados, y las defensas, competencias y capacidades para enfrentarse que se ha forjado para sobrevivir psicológicamente.

La mayor parte de las investigaciones realizadas en el campo de la *vulnerabilidad* se han centrado ante todo en el riesgo que corren algunos niños de desarrollar patologías. Según Theis (2003), los profesionales de la salud juzgaban importante lo que no funciona y básicamente entrevistaban a personas con dificultades, mientras que quienes se libran de ellas viven fuera de esos circuitos.

A partir de los resultados de estudios sobre niños de alto riesgo, o que eran vulnerables surgió la tendencia opuesta: la del estudio de la invulnerabilidad, ya que se observaba que algunos de esos niños no desarrollaban los trastornos predichos, antes bien, mostraban una “admirable invulnerabilidad” (Theis, 2003). Este concepto de alguna manera hacía esa referencia al “niño invencible”, por lo que no permitió a los investigadores descubrir qué hace que las personas puedan librarse de las adversidades. Fue entonces cuando se introdujo el concepto de invulnerabilidad para referirse a los niños que a pesar de pasar por situaciones difíciles no desarrollaban psicopatologías.

Una de las principales críticas al modelo de la invulnerabilidad fue realizada por Rutter (Theis 2003) quien señaló que este concepto parecía implicar una resistencia absoluta al daño; sin embargo, Rutter opinaba que nadie tiene una resistencia absoluta: unos individuos son más resistentes que otros, pero todos tienen sus límites, además, el concepto parece implicar que la invulnerabilidad es una característica del individuo, pero los estudios demuestran que el contexto también es importante. Fue ante este tipo de críticas que se abandonó el modelo de la vulnerabilidad, pues éste sólo permitía evidenciar dificultades de adaptación y problemas de conducta en niños que han vivido sucesos adversos, pero no permitía entender por qué algunos de esos “niños de alto riesgo” no sucumben a la patología.

A partir de esta observación, los investigadores se enfocaron a estudiar las competencias de los individuos, sus capacidades para el afrontamiento y sus estrategias de ajuste. Fue entonces cuando surge el modelo de la resiliencia y los factores de protección. Y precisamente porque el concepto de invulnerabilidad con la idea de resistencia total, absoluta y permanente que le subyace, se ha ido mostrando inadecuado, es por lo que el concepto de resiliencia se ha abierto paso (Manciaux, 2003).

De acuerdo a las consideraciones anteriores, y abordando la pregunta inicial, ¿La resiliencia, sinónimo de invulnerabilidad? podemos responder que no, nadie tiene resistencia absoluta. Además “No se puede ser resiliente uno solo, pues la resiliencia se construye en interacción con el entorno y con el medio social (Theis, 2003:53). Pero cómo debe ser la interacción con el entorno para que se construya la resiliencia en el individuo o bien, qué características debe tener el medio social en el que se desenvuelve una persona para que ésta pueda valerse de esas características para desarrollar resiliencia.

En el siguiente apartado se señalan algunas de las características internas del individuo que le permiten desarrollar resiliencia, a la vez que se recuperan las características que debe proporcionar el ambiente en el que se desenvuelve para que esa actitud resiliente se desarrolle con más fuerza y se fortalezca en el proceso.

2.1.3-Factores de riesgo y factores protectores

Una vez que se ha señalado que ser resiliente no significa que se es invulnerable, es necesario comprender dos conceptos que intervienen en el proceso de desarrollo de una actitud resiliente; factores de riesgo y factores protectores.

Según Theis (2003), para poder hablar de resiliencia, se tiene que haber vivido un suceso traumático, y en primer lugar debe haberse podido hacer un trabajo de resistencia a dicho trauma. Theis, señala que un proceso traumático se refiere a haber estado en un riesgo, y este riesgo en ocasiones es causado por diferentes factores ajenos al individuo, estos estados son los denominados factores de riesgo. El trabajo de resistencia a ese riesgo se lleva a cabo considerando los factores protectores, ya sean internos del individuo o externos a este.

En este apartado se desarrollan los conceptos antes mencionados, factores de riesgo y factores de protección. La resiliencia es fruto de la interacción de factores de riesgo y factores de protección. *Los factores de riesgo*, son situaciones difíciles que la persona enfrenta en cualquier momento de su vida. Éstas pueden ser consideradas extremas, y otras aparentemente menos graves, pero más duraderas y, por tanto, potencialmente desestabilizadoras: maltrato, indigencia, aislamientos sociales, enfermedades crónicas, patologías mentales (Manciaux, 2003).

Theis (2003), divide los factores de riesgo en cuatro categorías:

- a. Una situación de familia perturbada: trastornos psicológicos o conductas de adicción de los padres, muerte de uno o ambos padres, ausencia del padre o de la madre;
- b. Factores sociales y ambientales. La pobreza o una situación socioeconómica mediocre, hábitats pobres;
- c. Problemas crónicos de la salud, sea del niño o de su entorno íntimo;
- d. Amenazas vitales, guerra, catástrofes naturales o traslados forzosos.

En cuanto a los *factores protectores*, éstos, son características de la persona o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes (Henderson y Milstein, 2003). Se reconocen dos tipos de factores protectores: los factores relacionados al sujeto resiliente; como la autoestima, la sociabilidad, el don de inspirar simpatía, sentido del humor, un proyecto de vida, y los relacionados al entorno; uno o varios adultos que despierten la conciencia del niño, en quienes éste confíe, y que le muestren su confianza en él, “verdaderos tutores de resiliencia”; y, más en general, el apoyo social (Manciaux, 2003).

A continuación se señalan, según Theis (2003), algunos factores de los que se puede valer el individuo cuando se encuentre ante situaciones difíciles:

- Ante situaciones traumáticas el niño puede usar los recursos internos con los que cuenta; entre ellos: un QI elevado, buena capacidad de resolver problemas, sensación de eficacia personal; comprensión de sí mismo; competencias relacionales (empatía y capacidad de buscar ayuda); alta autoestima; sentido del humor, entre otras.
- En cuanto a los recursos externos o ambientales, la familia funciona como una de los principales protectores del individuo si se cumplen ciertas características; tener buena relación al menos con uno de los padres o con un miembro de la familia próxima, padres competentes y una buena educación.
- Otros factores de protección pueden encontrarse en el ambiente en que el niño se desenvuelve fuera de la familia. Éstos pueden ser cualquier persona que apoye al sujeto en su proceso de dificultad. Éstos pueden ser profesores, vecinos, terapeutas e incluso la escuela.

Es muy importante la presencia de las situaciones antes recuperadas, pero también es importante recordar que, la resiliencia no significa ni falta de riesgo, ni protección total (Theis, 2003), ya que si los acontecimiento agobiantes de la vida tienen mayor peso que los factores protectores, hasta el individuo más resiliente puede tener problemas” (Werner, 1990, en Henderson y Milstein, 2003). Por el contrario, si los factores protectores son suficientes, el individuo tendrá la capacidad de afrontar las dificultades. Incluso una sola de las características consideradas como factores protectores, en un niño o en un adulto puede bastar para impulsarlo a superar los desafío de un medio disfuncional o estresante. Wolin y wolin (1993). Para ejemplificar lo anterior expuesto se muestra el siguiente *modelo de resiliencia*.

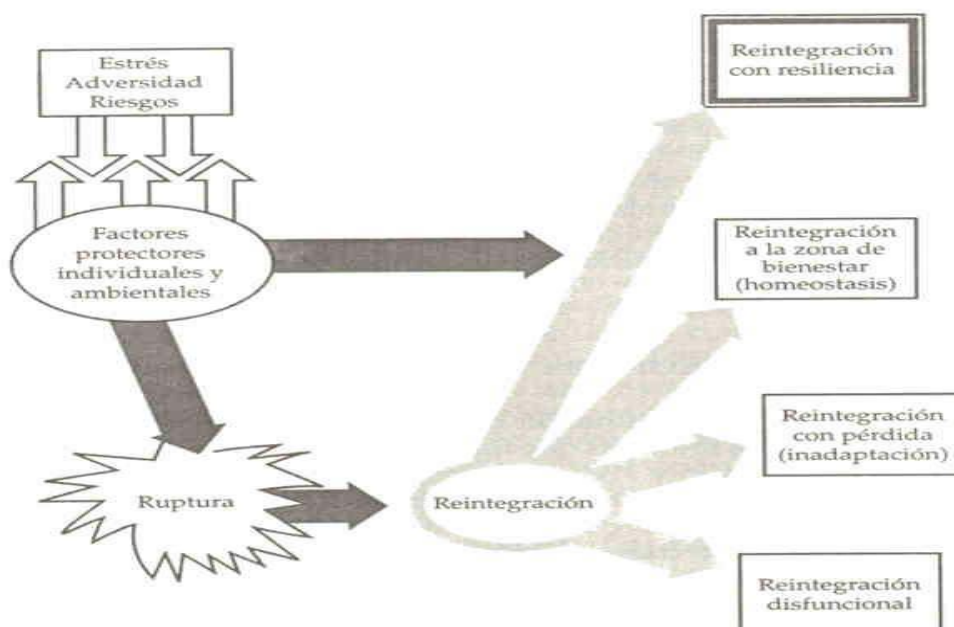


Figura 1. Modelo de resiliencia.

Elaborado por Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer (1990).

El Modelo de la Resiliencia refleja, de acuerdo con los autores, lo que sucede cuando un individuo de cualquier edad sufre una adversidad.

En principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales que amortiguan esa adversidad. Si cuenta con suficiente protección, el individuo se adapta a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida, lo que le permite permanecer en una zona de bienestar, o en homeostasis, o avanzar a un nivel de mayor resiliencia debido a la fortaleza emocional y los saludables mecanismos de defensa desarrollados en el proceso de superar la adversidad. Pero si no encuentra protección mínima, el individuo atraviesa un proceso de ruptura psicológica, aunque con el tiempo se puede reintegrar de esa ruptura. Una vez más, la disponibilidad de factores protectores personales y ambientales determinará el tipo de reintegración. Esta reintegración podría tomar las características de una disfunción, como el abuso de alcohol u otras drogas, o un intento de suicidio, o bien presentar rasgos de inadaptación, como la pérdida de la autoestima o de la capacidad de enfrentar sanamente los problemas. La reintegración también puede dar por resultado el regreso del individuo a la zona de bienestar o el incremento de la resiliencia.

Sin embargo, como lo señala Lecomte (2002), una persona o un grupo humano que ha sufrido un trauma importante, ya no puede volver a la situación anterior como si no hubiera pasado nada. Ser resiliente no significa volver a empezar desde cero, sino aprender de la experiencia y sacar de ella lecciones de vida. De este modelo de resiliencia, se pueden rescatar dos mensajes importantes: que la adversidad no conduce automáticamente a la disfunción, sino que puede tener diversos resultados para el individuo que la sufre, y que incluso una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el tiempo. También refleja la necesidad de los factores externos al individuo para superar las adversidades.

En el siguiente apartado se rescatan algunas situaciones que son necesarias para poder desarrollar una actitud resiliente.

2.1.4.-Yo tengo, yo soy, yo puedo.

El esquema que se presenta a continuación rescata aquellas características o factores que resultan útiles y efectivos a la hora de superar adversidades. Los factores que se rescatan en el esquema fueron recuperados por Grotberg (1995, 2006) y son resultados de los primeros estudios sobre resiliencia (Werner y Smith, 1982; Garmezy, 1991; Rutter,1991), donde se identificaron una gran cantidad de factores, tanto internos como externos para caracterizar a las personas resilientes. Grotberg (1995, 2006), los recupera en tres puntos, *yo tengo* (apoyo externo), *yo soy* (fuerza interior) y *yo puedo* (capacidades interpersonales y de resolución de problemas).



Figura 2. Factores de resiliencia.

Elaboración propia. Adaptado de (Grotberg, 1995).

Según Grotberg (1995), los apoyos externos, (*yo tengo*) son apoyos ofrecidos al individuo en su entorno. La fuerza interior (*yo soy*), se desarrolla a través del tiempo y sostiene al individuo cuando se encuentra en adversidad. Los factores interpersonales (*yo puedo*), es la capacidad de resolución de problemas y que se enfrenta en un determinado momento con la adversidad real.

Estos factores resilientes se pueden promover por separado, sin embargo, a la hora de enfrentar las adversidades se combinan todos los factores, tomándolos de cada categoría según se necesiten.

Para la elaboración del esquema se ha considerado que se requiere por lo menos de un elemento de cada apartado para conformar la acción que representa resiliencia y estos deben cobijar fuertemente al sujeto resiliente. En un momento dado, ya sea en el pasado o en la situación de adversidad se da la interacción entre los tres elementos para despertar la resiliencia. Ya que, el *yo soy* está condicionado siempre por un *yo tengo* para cubrir necesidades elementales, físicas o afectivas, y el *yo puedo*, tiene razón de ser una vez que *se tiene y se es*.

A continuación se presentan las características de cada uno de los puntos, *yo tengo, yo soy, yo puedo*.

-Yo tengo (apoyo externo)

1. una o más personas dentro de mi grupo familiar en las que puedo confiar y que me aman, “sin condicionamientos;
2. una o más personas fuera de mi entorno familiar en las que puedo confiar plenamente;
3. límites en mi comportamiento;
4. personas que me alientan a ser independiente;
5. buenos modelos a imitar;
6. acceso a la salud, a la educación, y a servicios de seguridad y sociales que necesito, y
7. una familia y entorno social estables.

-Yo soy (fuerza interior)

1. una persona que agrada a la mayoría de la gente;
2. generalmente tranquilo y bien predispuesto;
3. alguien que logra aquello que se propone y que planea para el futuro;
4. una persona que se respeta a sí misma y a los demás;
5. alguien que siente empatía por los demás y se preocupa por ellos;
6. responsable de mis propias acciones y acepto sus consecuencias, y
7. seguro de mí mismo, optimista, confiado y tengo muchas esperanzas.

-Yo puedo (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)

1. generar nuevas ideas y nuevos caminos para hacer las cosas;
2. realizar una tarea hasta finalizarla;
3. encontrar el humor en la vida y usarlo para reducir tensiones;
4. expresar mis pensamientos y mis sentimientos en mi comunicación con los demás;
5. resolver conflictos en diferentes ámbitos: académico, laboral, personal y social;
6. controlar mi comportamiento: mis sentimientos, mis impulsos, el demostrar lo que siento, y ;
7. pedir ayuda cuando la necesito.

La mayoría de las personas pueden poseer alguna de estas características. En ocasiones no se poseen suficientes o no se sabe cómo usarlos como arma contra la adversidad, pero si se aprovechan adecuadamente estos elementos se puede enfrentar la adversidad, considerando que se puede ser resiliente ante una situación y en otras no (Grotberg, 2006).

Desde el contexto educativo que es el área de interés de esta investigación la pregunta que surge es, cómo se pueden aprovechar los elementos que posee el individuo y los que ofrece el espacio social para construir, o bien para desarrollar la resiliencia en aquellos alumnos que llegan a las escuelas cargados de situaciones que los ubican en situación de “riesgo”. En el siguiente apartado se recuperan algunas situaciones que de acuerdo a Hendersón y Milstein (2003) muestran el perfil de un alumno que necesita mejorar la resiliencia, así como el perfil de aquel que es resiliente y el papel del ambiente en el que se deben desenvolver para que desarrollen la resiliencia. También, se rescata desde la aportación de los mismo autores, la definición de resiliencia escolar y el modelo de la resiliencia escolar. En dicho esquema se muestra la interacción de factores protectores para construir la resiliencia en la escuela.

2.2 La resiliencia en el contexto educativo.

Así como se presentan adversidades en la vida cotidiana para cualquier persona, en el contexto escolar también se viven situaciones difíciles o de estrés para los alumnos. Esto ocurre ante la reprobación, deserción, bajo rendimiento, o incluso al enfrentar dificultades para ingresar y permanecer en la escuela, o bien ese sentimiento de falta de integración en el espacio escolar. Estas situaciones mayormente son adjudicadas al alumno, pero no se toman en cuenta las condiciones individuales del mismo, las condiciones de su entorno familiar, y las situaciones de las escuelas que lo atienden y al no considerar esto, tampoco se toman medidas para mejorar la situación del alumno.

En el siguiente apartado se rescata el papel que juega la escuela en el desarrollo de la resiliencia escolar de los niños.

2.2.1-El papel de la escuela en la construcción de la resiliencia escolar.

Para comprender mejor la resiliencia escolar, debemos acercarnos a una propuesta de definición para la misma. Así como se han establecido definiciones para la resiliencia en general, también se ha señalado la definición para resiliencia escolar. Henderson y Milstein (2003), citan a Rirkin y Hoopman (1991) para recuperar la definición de resiliencia escolar. La resiliencia escolar según los autores puede definirse como, la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

La definición recuperada para el concepto de resiliencia escolar parece muy convincente, pero falta agregar que esa capacidad de recuperarse, adaptarse con éxito y desarrollar competencia social, académica y vocacional viene siempre acompañada de una *mano tendida* que aparece para ser el sostén y que permanece ahí, visible o invisible pero siempre como apoyo. Esta mano tendida en el espacio escolar puede ser la escuela misma y los diferentes actores que en ella laboran.

Como señalan Henderson y Milstein (2003), más que ninguna otra institución salvo la familia, la escuela puede brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en los estudiantes ante circunstancias inmediatas, así también como enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales. La escuela y los actores pueden ser los únicos promotores de resiliencia para algunos niños, proporcionando un ambiente favorable para que se desarrolle armoniosamente (Theis, 2003). Dentro de la resiliencia escolar, Henderson y Milstein (2003) recuperando a Richardson (1990); Bernard (1991); Werner y Smith (1992); y Catalano y Miller (1992), señalan algunas características de los alumnos resilientes y las características que deben trabajar las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia escolar.

En cuanto al alumno: *sociabilidad; capacidad de ser amigo, capacidad de entablar relaciones positivas, sentido del humor, autonomía; independencia, visión positiva del futuro personal, automotivación, sentimiento de autoestima y confianza en sí mismo*; y en cuanto a los factores ambientales: *valora y alienta la educación; brinda acceso a recursos para satisfacer las necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación; expresa expectativas de éxito elevadas y realistas; promueve el establecimiento y el logro de objetivos; proporciona liderazgo y adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa y aprecia los talentos específicos de cada individuo.*

Henderson y Milstein (2003) en su libro “*resiliencia en la escuela*” presentan un trabajo minucioso sobre cómo los factores protectores ambientales relacionados con la escuela pueden estimular la resiliencia en el alumno. Los autores señalan que, la mayor parte de la bibliografía sobre el riesgo y la resiliencia recalca que las escuelas son ambientes clave para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y los problemas que enfrentan y adquieran las competencias-social, académica, vocacional-necesarias para salir adelante en la vida. Según los autores, después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia.

Con base en su trabajo sobre la resiliencia escolar, Hendersón y Milstein (2003) proponen un modelo llamado *la rueda de la resiliencia* donde se presentan seis áreas que deben ser trabajadas en a escuela para promover la resiliencia. Este modelo de resiliencia escolar se presenta a continuación, rescatando cada una de las partes que lo componen.

Los tres puntos relacionados con *mitigar los factores de riesgo en el ambiente* se rescatan de investigaciones realizadas por Hawkins y Catalano (1990) y estas se refieren a aquellas acciones que se deben tomar en cuenta para mitigar los posibles riegos que existan o pueden aparecer en el ambiente escolar.

Las acciones que contribuyen a *Construir resiliencia en el ambiente* son un aporte de Bernar (1991) y se refieren a las acciones que se deben poner en práctica para construir la resiliencia. Henderson y Milstein (2003) retomando a los autores antes citados, han desarrollado las áreas de acción de la siguiente manera.

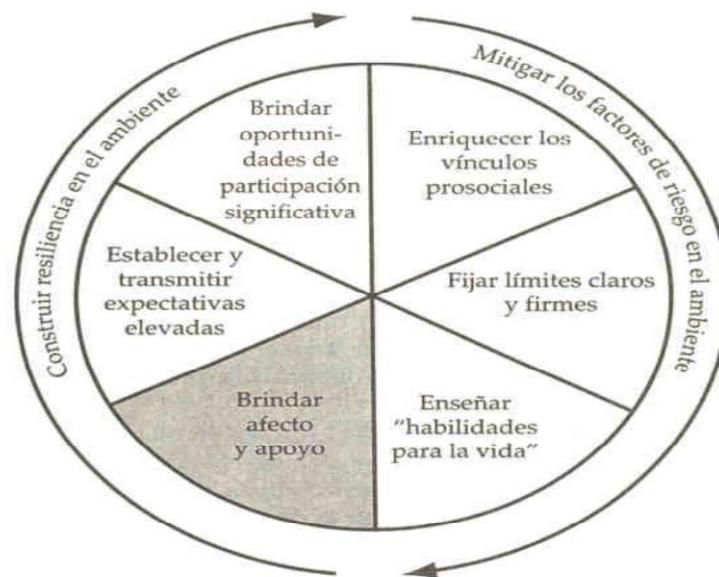


Figura 3. El Modelo de la resiliencia. Fuente Adaptado de Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer, 1990.

1. Enriquecer los vínculos positivos: Esto implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial, en este caso con los padres o familia y los alumnos, instaurando una fuerte participación de la familia en la escuela. Este punto también se refiere a la necesidad de vincular a los alumnos con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.
2. Fijar límites claros y firmes, explicitando las expectativas de conducta en la escuela. Es aconsejable que los alumnos participen en la determinación de normas de conducta y de procedimientos para hacerlas cumplir. Estas expectativas deben incluir la de encarar las conductas de riesgo para los alumnos y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.

3. Enseñar habilidades para la vida, tales como cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicacionales, toma de decisiones, manejo sano del estrés, trabajo en equipo.
4. *Brindar afecto y apoyo.* Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Por ser el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia, aparece sombreado en el diagrama de la Rueda de la Resiliencia. De hecho, parece casi imposible "superar" la adversidad sin la presencia de afecto. Este afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo lo brindan docentes, vecinos y trabajadores sociales (Werner y Smith, 1992), así como otras entidades que ayudan a fortalecer la resiliencia. El docente debe procurar construir relaciones personales con sus alumnos y alumnas, ya que significa tomarlos en cuenta a todos; detectar y aprovechar las fortalezas de cada uno; intervenir cuando uno de ellos enfrenta circunstancias difíciles. Quienes intentan reformar la educación están reconociendo que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico.
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Este paso aparece con reiteración tanto en la bibliografía sobre la resiliencia como en las investigaciones del éxito académico. Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y *realistas* a efectos de que obren como motivadores eficaces.
6. Para los chicos que crecen en ambientes de riesgo, las expectativas que se tenga de ellos puede ser un gran motivador para alcanzar sus objetivos.
7. *Brindar oportunidades de participación significativa.* Significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

El esquema de la rueda de la resiliencia, muestra sólo algunas áreas de acción, sin embargo hay muchas otras situaciones que se pueden trabajar desde el espacio de acción al que se tiene acceso, como familia, docentes, sociedad, de manera particular o de manera general. Los diversos testimonios retomados en esta investigación y de otras fuentes dejan claro que dos de los aspectos señalados en la rueda de la resiliencia tienen mayor peso para el progreso positivo de los estudiantes; *brindar afecto y apoyo*, y *establecer y transmitir expectativas elevadas*. Por ello es importante considerar la voz de los indígenas para recuperar sus experiencias en torno a estas y otras formas de intervención a su favor.

La recuperación de experiencias de estudiantes indígenas en el espacio escolar tiene mucho qué decir acerca de lo que se ha hecho y lo que falta por hacer desde espacios como, la familia, la escuela, la comunidad y otras instituciones para apoyar a los estudiante indígenas a permanecer en las escuelas, considerando sus capacidades personales y ofreciéndoles oportunidades para que las desarrollen. La mirada desde las experiencia escolares de los indígenas permite visualizar su condición de “vulnerabilidad” en situaciones concretas y deja ver que éstas deben ser atendidas con especial atención y sin descuido desde los niveles básicos de educación para que los estudiantes desarrollen fortaleza personal que les permita permanecer en el sistema educativo hasta llegar a niveles académicos más altos o deseados.

En el siguiente apartado se recuperan algunas investigaciones que han enfocado su atención en la recuperación de trayectorias escolares de estudiantes indígenas. En casi todas estas situaciones se visualiza una actitud resiliente en el estudiante.

2.3- Trayectorias escolares desde la experiencia de vida.

En este apartado se da cuenta de la importancia y necesidad de recuperar las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas a partir de sus experiencias en la escuela, la importancia de recuperar desde sus voces el camino que recorren desde que ingresan al nivel básico hasta que logran ingresar y egresar de la universidad.

La recuperación de las trayectorias escolares desde esta perspectiva se enfoca en la voz del sujeto. El foco de atención de esta investigación al utilizar esta forma de recuperar las trayectorias escolares son las condiciones difíciles que viven en particular los pocos estudiantes indígenas en su recorrido por el espacio escolar hasta lograr culminar una carrera universitaria, y las formas en que enfrentan estas dificultades aprovechando factores protectores, internos y externos logrando así superar dichas dificultades con una actitud que muestra claramente una capacidad resiliente.

El estudio de las trayectorias escolares (en adelante TE) poco se ha enfocado a rescatar lo ordinario de las experiencias de los estudiantes. Los estudios realizados en torno a las TE se han enfocado principalmente a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto en la instancia educativa desde su ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académicos definidos por el plan de estudios (Rodríguez A., 1997). Este tipo de estudios centran la atención en el análisis de una serie de indicadores como: avance escolar, rendimiento escolar, eficiencia terminal egreso, rezago y abandono escolar. Según Fernández (2001) el análisis de estos indicadores permite dar cuenta del comportamiento académico de los estudiantes y proporciona un diagnóstico institucional para identificar y debilidades de las instituciones educativas y tomarlas como referencia para establecer estrategias que contribuyan a resolver problemas enfrentados por la educación.

Si bien el objetivo de los estudios de trayectorias escolares enfocados en la vida académica del estudiante es el establecer estrategias para prevenir el rezago académico y la deserción, Fernández (2001) señala que es importante también considerar el estudio y análisis de la trayectoria escolar de los estudiantes como sujetos; es decir la parte subjetiva de su vida escolar.

Esta segunda manera de abordar el paso de los estudiantes por la escuela permite dirigir la mirada hacia cuestiones únicas y particulares del sujeto. De esta manera nos acercamos más a responder preguntas en torno a los estudiantes tales como: quiénes son, dónde están, qué hacen, cuáles son sus motivaciones, qué piensan de la escuela, para qué la usan. Así se consideran otras situaciones que se relacionan directamente con la vida cotidiana del estudiante, situaciones no necesariamente escolares, sino familiares y personales (Martínez, A., 2011).

Guzmán y Saucedo (2007), señalan algunas razones por las que es importante voltear la mirada de investigación hacia el enfoque de la recuperación de experiencias de los estudiantes para conocerlos y escucharlos;

- a. Porque el mundo de los estudiantes es un mundo complejo. Por lo general los estudiantes han sido analizados de manera fragmentaria y no hay una discusión conceptual [la cual es muy necesaria] sobre cómo integrar analíticamente sus necesidades de distinto tipo, sus capacidades intelectuales, sus objetivos al estar en la escuela, las relaciones que establecen con los contextos sociales y sus proyecciones hacia el presente y el futuro entre otros aspectos.
- b. Es importante el contexto escolar y cómo éste influye en las vidas de los estudiantes, siendo que en el mismo subyace una gama de aprendizajes y relaciones propias de las culturas escolares.

No sólo existe una diversidad estudiantil en cuanto a las condiciones socioeconómicas con las que cuentan o las distintas opciones educativas a las que tienen acceso, sino que dentro de una misma escuela es notable la variabilidad de experiencias a través de las cuales los estudiantes viven y dan sentido a su participación en el medio escolar.

c. La dimensión de los actores es de suma importancia. Una comprensión integral de la institución escolar no puede reducirse a los aspectos curriculares u organizativos; sino que debe contemplar la perspectiva de quienes construyen día a día la escuela.

d. Parte de este proceso de conocer quiénes son los estudiantes implica aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que ésta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de la vida cotidiana.

Dentro de la diversidad estudiantil a la que refieren las autoras, están incluidos los estudiantes indígenas, que como se verá en la siguiente sección, han permanecido en las escuelas pero su presencia, sobre todo en el nivel superior ha pasado desapercibida. Cabe señalar que poco a poco se ha reconocido la importancia de poner el foco de atención en sus experiencias particulares como estudiantes indígenas, a partir de su voz, y sus trayectorias escolares. En el siguiente apartado se recuperan algunas de las investigaciones realizadas bajo este enfoque.

2.3.1- Investigaciones realizadas en torno a trayectorias escolares de indígenas desde la experiencia escolar.

Como se ha venido mencionando, el estudiante indígena ha permanecido invisible en las investigaciones educativas en México. Sin embargo, en los últimos años se ha generado una preocupación creciente por recuperar la voz de estos estudiantes y conocer sus experiencias en el espacio escolar, y de esta manera hacer más

visible esta población estudiantil. Bajo esta línea es posible encontrar investigaciones relacionados con el interés que se plantea en esta investigación; la mirada hacia las experiencias particulares de los estudiantes indígenas durante su trayectoria escolar, para identificar a través de sus testimonios algunas condiciones que favorezcan la permanencia de un mayor porcentaje de alumnos indígenas en el sistema educativo. La mayor parte de las investigaciones sobre trayectoria escolar de estudiantes indígenas desde su experiencia escolar se han realizado considerando el nivel universitario y han tenido sus inicios a partir de la implementación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). Este programa financiado por la Fundación Ford e implementado por la ANUIES en el 2001, ha creado la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UAAEI) en las universidades en que opera.

Según Chávez, (2008), la puesta en marcha de las UAAEI permitió que la población estudiantil de origen étnico se hiciera visible en diversas universidades, a su vez también obligó a las instituciones de educación superior a dirigir la mirada a este sector. Algunas investigaciones realizadas en torno a la UAAEI, se enfocan más a la evaluación de este programa (Didou y Remedi, 2006; Romo, 2006; Flores-Crespo y Barrón, 2006), pero paulatinamente se ha hecho el esfuerzo por recuperar la voz de los estudiantes indígenas a partir de la reconstrucción de su trayectoria escolar, de entrevistas y de sus historias de vida, entre otras metodologías.

Algunas de estas investigaciones se recuperan en el libro *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior* (ANUIES, 2006). En la categoría, *historias de vida* presentada en el libro, se rescatan tres historias de estudiantes indígenas narradas por ellos mismos. La historia de Fortino Domínguez Rueda, Homero Morales Morales y María Avelina Gómez Jiménez, son una muestra clara de las dificultades enfrentadas por los indígenas para ingresar y transitar no sólo por las instituciones de educación superior, sino en todo el transcurso escolar hasta llegar al nivel universitario.

Las tres historias narradas por los protagonistas, se entrelazan en temas comunes como la pobreza, la migración (como una opción para salir de la pobreza), la discriminación por ser indígenas, abusos sufridos por no hablar español, pérdida de la lengua natal, entre otras situaciones de marginación.

En cuanto al espacio escolar el ser indígena significó burlas constantes, el no contar con útiles escolares adecuados o completos, la lucha contra ideologías como “para que estudias si eres mujer” (en el caso de Avelina), incluso violencia psicológica al grado de conducir a la idea de que ser indígena es lo peor que le puede pasar a alguien. Un clima de estudio no favorecido por la combinación de trabajo y estudio durante casi todos los niveles educativos, la lucha por un lugar negado en las instituciones escolares y una lucha constante por un sueño que alcanzar, los estudios. Ante todas las situaciones desfavorables que se entrelazan en las historias de vida de Fortino, Homero y María Avelina, también aparecen situaciones que posibilitaron la permanencia de ellos en la escuela. Situaciones como el apoyo constante e incondicional de algunos de sus familiares, apoyos recibidos como becas, un compañero en la escuela, un profesor, una institución educativa con apoyos pedagógicos y económicos, entre otros. Todo lo anterior acompañado de una fuerte automotivación, pensar ante todo que *“la vida es bella”* y retomar fuerzas de las alegrías posibles. A pesar de tener una vida complicada sentirse feliz por *“vivir y acariciar, la bella naturaleza en la que se vive”* *“el encanto de participar en las festividades del pueblo”*, y *el empuje personal*.

A pesar de las dificultades enfrentadas, llama la atención que los tres estudiantes señalan haber tenido buen nivel de aprovechamiento en la escuela y aunque hubo momentos de desánimo, buscaron la manera de sobrellevar la situación o salir de ella y continuar con buenos promedios, alcanzando incluso reconocimientos académicos por su aprovechamiento, mostrando así su constancia y tenacidad. Todo esto define a Fortino, Homero y Avelina, como *“el hombre que vino del sur”*, *“un joven con deseos de superarse”*, y *“una mujer Zoque”*

Otro estudio realizado por *Buenrostro (2010)*, rescata las historias de tres estudiantes indígenas mayas, ellos narran sus experiencias al ser estudiantes indígenas durante su paso por la escuela hasta terminar la universidad. El autor rescata estas historias a partir de trabajar tres años en la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes indígenas en la Universidad de Quintana Roo. El nombre de los estudiantes en la investigación ha sido cambiado, pero las historias narradas son reales.

Alma María

Expresó que le gustó ir a la escuela desde preescolar. A partir de la primaria tenía que caminar distancias grandes para asistir a la escuela. Recuerda haber tenido buen promedio en este nivel. Participó en algunos concursos académicos. Aunque tuvo el respaldo de sus padres, en su vida académica se las arregló como pudo desde muy pequeña. Tuvo que migrar de su comunidad para cursar la universidad. Quería estudiar por sus padres, para que vieran reflejado en ella sus esfuerzos. Logró ingresar a la universidad de Quintana Roo en la carrera de Turismo alternativo; para este momento ella ya no consultó a sus padres para continuar sus estudios ya que pensaba que le dirían que no por sus condiciones económicas. En la universidad señala haberse sentido en desventaja económica, pues la carrera es cara, y mientras sus compañeros compraban del mejor material ella compraba cosas usadas para sus prácticas, economizando de esta manera lo más posible.

Carlos Huchín C.

A él le gustaba ir a la escuela. Es curioso que Carlos menciona los nombres de algunos profesores. De una maestra por que los trataba mal y de otra que los motivó para que tuvieran buen nivel académico con la promesa de que el más alto en promedio obtendría un juego de dominó. Aunque Carlos no obtuvo el premio, recuerda esta situación como una motivación importante. Al igual que otros compañeros suyos de la comunidad tuvo que migrar para continuar sus estudios universitarios y vivió las carencias que esto representa.

Sobrevivió con los escasos apoyos que su padre podía otorgarle y algunas becas que obtuvo en la Universidad. Ha logrado culminar sus estudios en derecho. Le alegra haber terminado pues ve la posibilidad de apoyar a sus hermanos menores para que estudien “Si yo sufrí un poquito, que ellos no sufran tanto, que puedan salir bien”

María de Lourdes Cruz C

“Mi papá siempre nos dice que lo que él hizo sus hijos lo deben superar, y lo que sus hijos hagan, sus nietos lo deben superar, esa es su filosofía”.

Ella se recuerda como una alumna aplicada en la primaria, participaba en la escolta y le gustaba estar en la escuela, salvo en sexto grado que le tocó “una maestra muy regañona”. Ella ayudaba en las actividades del hogar y lo recuerda con agrado. Para estudiar la secundaria, se tenía que trasladar todos los días en una *combi* durante una hora a la cabecera municipal porque en su comunidad no había escuela secundaria. Le apenaba ser indígena por las burlas que recibía de los *burguesitos* como se les denomina en ese lugar, quienes decían que no se comparaba la gente de dinero de la ciudad con los del pueblo, por eso tenía que haber una separación entre ellos. En el bachillerato dice haberse sentido más estable emocionalmente pues ya no tuvo que viajar diario, ya que se quedaron a radicar ahí donde podía estudiar el bachillerato

“Para salir del pueblo sólo se tiene una sola oportunidad, si se fracasa, ya no hay otra oportunidad... Mi papá era duro, y decía que no estaba para perder el tiempo y el dinero con nosotros, por eso había una oportunidad nada más...La vida en el pueblo es dura y sólo hay dos opciones, dedicarse a la vida del pueblo, o aprovechar la oportunidad para superarse y tener un proyecto de vida diferente”

María logró ingresar a la Universidad de Quintana Roo en la carrera de economía. Ahí experimentó la soledad que representa la migración, constantemente escuchó comentarios de algunos compañeros como “pues si no tienen dinero para que vienen a estudiar”, tuvo que combinar trabajo con el estudio para poder solventar sus gastos .

Algo que llama la atención en dos de los relatos es que a ninguno de pequeño se les enseñó a hablar su lengua natal (maya) por diversas razones; pena, burlas, necesidades, pero no se les enseñó en sus hogares. En sus relatos reflejan que vivieron las dificultades que casi todo estudiante indígena enfrenta, como la pobreza, la migración, caminar por horas para encontrar una escuela, la soledad, entre otras situaciones. Aún así lograron realizar una carrera universitaria con el apoyo de sus padres, hermanos, compañeros, y maestros. Una de las principales conclusiones del autor es la necesidad de conocer mejor a los estudiantes en general, pero con mayor atención a los estudiantes indígenas y la necesidad de fomentar la interculturalidad como la relación entre personas de diferentes culturas, basada en el respeto en los diferentes planos de la vida.

Como ya se mencionó anteriormente, otro de los estudios que recupera la experiencia de los estudiantes indígenas fue realizado por Carnoy (2002), *Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana*. En la investigación se recupera el testimonio de 24 profesionistas indígenas de los estados de Chiapas y Oaxaca para identificar a través de sus experiencias escolares las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que posibilitaron que estos profesionistas completaran con éxito sus estudios y formaran parte del reducido porcentaje de la matrícula que representa a los estudiantes indígenas en educación superior en el país.

En la investigación se identifican cinco áreas principales que representaron obstáculos que los estudiantes indígenas enfrentaron para realizar sus estudios, tales como; la brecha geográfica, barreras culturales, barreras económicas, calidad educativa y oportunidades limitadas y factores discriminatorios. Por otro lado, también se señalan tres condiciones principales que favorecieron la terminación de estudios superiores, estas condiciones se relacionan con: motivación y empuje, un “ambiente protegido” y apoyo educativo estructurado. Para el autor, la *motivación y el empuje personal* tienen que ver con aspiraciones personales del estudiante, de una mejor condición de vida, pero se relaciona también con el apoyo o motivación ya sea directamente de los padres de familia o de maestros o compañeros.

En cuanto a un *ambiente protegido o propicio*, son apoyos por parte de alguien externo o de la propia familia que se manifiesta en motivación, apoyo financiero y un apoyo relativamente protegido. Sobre todo cuando estos tuvieron que migrar fuera de sus comunidades para realizar estudios, fueron adoptados o acogidos por familias que les ofrecieron hospedaje, alimentos y un ambiente familiar que les permitió sobrellevar situaciones como el choque cultural que enfrentaban día a día.

El *apoyo educativo institucionalizado*, son oportunidades sobre todo económicas proporcionadas por un aparato limitado de esfuerzos estructurados e institucionalizados para motivar y apoyar a los estudiantes indígenas, estas se han manifestado en becas, “casas del estudiante”, internados. Cabe señalar que en su mayoría estos recursos son muy limitados, insuficientes para cubrir los gastos requeridos en educación superior y de deficiente calidad cuando se trata de instituciones como los internados, sin embargo han sido relativamente exitosos en contribuir a la continuación de estudios de los estudiantes indígenas.

Como conclusión, Carnoy (2002) señala que, algunas de los obstáculos de entrada a la educación superior se salen de los márgenes de acción de las políticas públicas tales como la discriminación y las barreras culturales, sin embargo, la mayoría de las situaciones podrían y deberían ser atendidas desde las políticas educativas, a través del establecimiento de *ambientes protectores* visualizados en apoyos económicos, escolares, motivacionales, entre otros y la atención a *la barrera del lenguaje*, mejorando la calidad de las escuelas primarias indígenas y proveyendo a los alumnos de apoyos adicionales para mejorar sus habilidades de lectura y escritura, en la atención a *las barreras económicas*, a través del establecimiento de programas eficaces de becas dirigido especialmente a estudiantes indígenas.

En cada uno de los relatos antes citados aparecen situaciones que hicieron difícil la permanencia de los estudiantes indígenas en el espacio escolar, pero se observa que a pesar de esas dificultades ellos continuaron su trayecto escolar venciendo los diversos obstáculos que se les presentaban.

2.3.2– Relevancia del estudio de trayectorias escolares de estudiantes indígenas a partir de sus historias.

La razón principal para que se realicen investigaciones enfocadas en la trayectoria escolar de estudiante indígenas debe ser la de externar la voz de los actores directos, y en este caso son precisamente los estudiantes indígenas. La otra razón es que las instituciones escolares de todos los niveles educativos tengan conocimiento de que los estudiantes indígenas existen, que siempre han estado ahí, y que cada vez son más los que luchan por la oportunidad de pisar una institución escolar, pero que también tienen características particulares y por lo tanto requieren una atención de igualdad, pero respetando sus diferencias y atendiendo dichas diferencias de la mejor manera posible, para encaminarlos al *éxito* escolar.

En cuanto a la educación superior, las universidades tienen muy poco conocimiento de los estudiantes indígenas que logran llegar a este nivel, sobre las diferentes situaciones y los procesos que inciden en la permanencia y egreso de los mismos; pero menos conocimiento se tiene de las formas de habitar estas instituciones y las condiciones cotidianas de existencia y sobrevivencia en ellas (Zapata, C., 2008; Casillas, Badillo y Ortiz, 2010), y la principal razón de este desconocimiento es que el estudio de la experiencia escolar de los estudiantes indígenas permanecía de manera marginal y hasta periodos recientes se le ha otorgado un lugar en el campo de la investigación educativa.

Es importante considerar que el estudio de la experiencia escolar de estudiantes indígenas podría contribuir entre otras cosas a:

- generar una visión multicultural al interior de la comunidad universitaria; reforzar en los universitarios el respeto por la identidad indígena, en un ambiente de reconocimiento por la diversidad cultural; propiciar en los estudiantes indígenas el deseo de impulsar el desarrollo social y económico de su región;
- reducir la franja cultural que separa a los estudiantes indígenas de quienes no lo son, para favorecer su adecuada *integración* dentro de la universidad¹(Casillas, Ortiz y Badillo 2011).

Uno de los aspectos más importantes que obtenemos al acercarnos a las biografías de los estudiantes indígenas es que nos lleva a comprender desde dónde construyen sus posibles significados en su tránsito por las instituciones de educación superior y en los niveles educativos previos. De esta manera también nos damos cuenta de que los alumnos indígenas, ni son los mismos, ni son iguales; hay diferencias entre ellos que se enmarcan por la interacción biográfico-académica de cada sujeto con su escenario vital, incluso pueden tener trayectorias personales, académicas y culturas intensamente diferentes (Didou y Remedi, 2009).

¹ Estos objetivos fueron planteados por el rector de la Universidad Veracruzana, el doctor Arias (2005) como parte de la UNAPEI.

Capítulo 3

Estrategias metodológicas

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, con un interés especial en abordar las cuestiones subjetivas del sujeto, buscando comprender los significados, las interpretaciones y los sentidos que los mismos atribuyen a sus diversas experiencias. Adoptar este enfoque permitirá que en la investigación se conozcan de manera más profunda y cercana las situaciones que rodean a las personas que participan en la misma. Álvarez-Gayou (2003), señala que cuando estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad; aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia con frecuencia se pierde con otros enfoques investigativos. Además aprendemos sobre la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales. Este acercamiento a los sujetos estudiados es posible en la investigación cualitativa dado que el proceder de la misma está centrado en la perspectiva de los participantes en la investigación. Así, el proceso de la investigación cualitativa supone, según Vasilachis (2006):

- la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio,
- la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y
- la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

3.1- Surgimiento y recorrido de la investigación.

Para señalar cómo fue el proceso de investigación y documentar la metodología que se utilizó en el presente trabajo es necesario considerar que la metodología aplicada con los informantes se implementó primero conmigo, recuperando mi experiencia como estudiante indígena. En un primer momento revisé mi autobiografía (en conjunto con mi asesora de tesis). Posteriormente mi asesora me hizo una serie de entrevistas y finalmente se obtuvo mi relato, mismo que se presenta en este trabajo.

A continuación se rescata de manera detallada la forma en que se llevó a cabo la investigación. Antes del diseño de esta investigación, la mayor parte de la literatura que había leído en cuanto a educación indígena mostraba el destino escolar de los estudiantes de origen indígena en un panorama desalentador. Situaciones de pobreza, marginación, escasa escolaridad, discriminación, entre otras situaciones que conducen a estos alumnos al abandono de la escuela, al *fracaso escolar* desde los niveles básicos y condicionan de antemano su ingreso a la educación superior, siendo este nivel donde la presencia de indígenas es casi nula. Esto me dejó claro que son incontables las dificultades que tienen que enfrentar los indígenas para pasar de un nivel escolar a otro, pero más aun para lograr ingresar y terminar la educación superior.

De aquí surgió mi inquietud inicial ¿qué pasa con aquellos que sí logran terminar una carrera universitaria, cómo le hacen ellos? Con esta pregunta quería rescatar la parte más esperanzadora de la situación, las enseñanzas que se puede obtener de las experiencias de aquellos indígenas que a pesar de enfrentar diversas carencias en el transcurso de su paso por la escuela habían logrado librar la batalla y terminar una carrera universitaria.

Cuando planteé mi inquietud y mi pregunta inicial a la Dra. Ruiz -mi asesora de tesis- recuerdo que ella me hizo la misma pregunta ¿y qué pasó contigo Gloria, tú también eres una estudiante indígena, cómo le hiciste tú? Yo nunca habría pensado en dirigir esta pregunta hacia mí, pero cuando la Dra. me la planteó despertó en mí cierta inquietud.

La Dra. Ruiz había leído de antemano parte de mi historia escolar en la autobiografía que presenté en el seminario de Métodos Cualitativos de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana que yo cursaba en ese momento y que la doctora impartía.

La autobiografía se estaba presentando como una estrategia para recolección de datos en la investigación cualitativa. Sin pretenderlo, en mi autobiografía yo daba cuenta con mayor énfasis en el proceso de mi acceso y paso por la escuela, las dificultades que desde pequeña se me presentaron para poder estudiar, ya que este proceso es una parte significativa en mi vida. La Dra. Ruiz, sugirió la idea de que ella como investigadora profundizara en la recuperación de mi trayectoria escolar a partir de entrevistas biográficas en profundidad. Me indicó que la idea de entrevistarme era con el propósito de que yo como investigadora tuviera un acercamiento con la entrevista como parte de las estrategias de investigación, ya que era uno de los principales instrumentos que yo había decidido utilizar en el trabajo de campo. Me entrevistó en tres sesiones de aproximadamente dos horas cada una. A partir de estas entrevistas surgió un relato más extenso y detallado de mi historia de vida y escolar. Este relato se presenta en el capítulo tres de este trabajo. De manera parcial se fue analizando mi historia, en conjunto con mi asesora. Se identificaron las categorías que iban surgiendo en los relatos y que daban cuenta de diferentes aspectos de interés de la investigación.

La experiencia de redescubrir mi historia a partir de entrevistas realmente me sirvió en diversos aspectos, me acercó indiscutiblemente al proceder de la entrevista y posibilitó un encuentro conmigo misma. La forma en que abordó los cuestionamientos la Dra. Ruiz me permitió recordar situaciones que en su momento no había considerado significativos en mi trayectoria escolar. Como lo señala Keats, D. (1992), una experiencia de investigación bien llevada puede ser una experiencia poco común para el entrevistado quien posiblemente obtenga un nuevo conocimiento interno de la situación vivida. Las entrevistas realizadas a mi persona me llevaron a darme cuenta de lo que debía procurar recuperar de las historias de los informantes, su experiencia escolar como estudiantes indígenas, su historia narrada por ellos mismos, desde como la vivieron, desde su propia voz.

En este proceso la Dra. Ruiz me planteó el reto de incluir mi historia escolar en la investigación, idea que en un primer momento me pareció muy interesante, pero conforme transcurrió el tiempo me generó ciertos conflictos dada la formación que estaba recibiendo como investigadora. Reconozco que el conflicto continuó aún en la conclusión de esta investigación, sin embargo acepté el reto y he tratado de ser lo más objetiva posible en el análisis de cada uno de los relatos incluyendo el mío, considerando que aportan algo valioso por sí mismas.

El conflicto que me causa el hecho de analizar mi propia historia en un trabajo académico como éste, tiene que ver con que muy pocas veces se escriben textos científicos en primera persona, como lo señala, De Miguel (1996). Según el autor es así porque existe un pensamiento generalizado de que sólo si se eliminan las experiencias personales de la investigación se está haciendo realmente ciencia y presentar textos en primera persona parece poco científico. También reconoce que se debate la utilización de la primera persona en las investigaciones, salvo en prefacios y agradecimiento en que se suele aceptar e incluso es la norma.

En palabras de De Miguel (1996):

Me parece que eliminar el yo, es un truco para dejar de ser responsable del texto escrito. Así no hay que dar explicaciones de lo más importante: Por qué elegí el tema de investigación, qué problemas he tenido al realizar la investigación, por qué afirmo lo que escribo, qué pienso yo personalmente de los que estoy escribiendo, quién me obligó a investigar o cómo me siento ante lo que voy descubriendo (p. 24)

El autor critica abiertamente -y coincido con él- el que la única forma de hacer ciencia sea separando el proceso de investigación de la experiencia personal del investigador/a. Según consideraciones del autor, cualquier producto académico depende de la biografía de la persona que investiga, lo acepte explícitamente o no.

En este trabajo se reconoce de principio a fin que la investigación depende en gran manera de la biografía y experiencia escolar de la investigadora como estudiante indígena; y el reto de incluir mi historia en la investigación me ha permitido hacer el intento por dar respuesta a mí misma - como investigadora- a los planteamientos señalados por el autor.

La forma como he procedido en la investigación en cuanto a la pretensión de abordar mi historia lo desarrollo más adelante. Como lo he señalado al iniciar este apartado, la recuperación, análisis y comprensión de mi historia de vida fue fundamental para introducirme y profundizar en la presente investigación. Antes de escuchar y analizar las historias de mis amigos y hermanos indígenas, he escuchado y reconocido mi historia a través del análisis de mi autobiografía y de entrevistas biográficas que se trabajaron en conjunto con mi asesora de tesis. Fue todo un reto pretender incluir mi experiencia como estudiante indígena en una investigación que yo misma realicé.

En el proceso de recuperación y análisis de mi historia de vida y sabiendo que era becaria de la fundación Ford, la Dra. Ruiz sugirió incluir en la investigación a otros indígenas becarios de la Fundación Ford, quienes siendo indígenas ya profesionales podían dar cuenta de manera más clara sobre los objetivos de la investigación. Recuperar las experiencias escolares de estos profesionistas indígenas me interesó en gran manera; había escuchado parcialmente experiencias de algunos de ellos con quienes había tenido contacto en las reuniones de becarios y me interesaba conocer más acerca de lo que ellos charlaban en esas reuniones, sus luchas personales, sociales y de los logros que obtuvieron y continuaban teniendo como consecuencia de esas luchas cotidianas. A partir de este planteamiento se diseñó el proyecto de investigación y se ubicó a los posibles informantes.

Recuperando el proceso seguido para analizar mi historia, se vio con claridad que el mejor método para recuperar los relatos de vida era el método biográfico, de esta manera se siguieron los mismos pasos que se llevaron a cabo en la recuperación de mi historia:

1. en primer lugar se pidió a los informantes que proporcionaran su autobiografía,
2. posteriormente se les realizaron entrevistas en profundidad para ahondar aun más en su relato y c) se realizó el análisis del relato. Cada una de las estrategias seguidas se describe a continuación.

3.2 Métodos Biográficos

Bajo el enfoque de la investigación cualitativa, una vez que se tuvo claro el objetivo del presente trabajo en el que se pretendía recuperar las experiencias escolares de los estudiantes participantes en la investigación a partir de sus propias voces, se adoptó el método biográfico como la herramienta que privilegiaba la recolección de información desde esta perspectiva. Como lo señala Zapata, O (2005):

El método biográfico permite indagar el testimonio subjetivo de una persona con el que se puede recoger información, por un lado, de los acontecimientos que vivió tal individuo, y por el otro, las apreciaciones y valoraciones que expresa de su existencia, lo cual se configura en una historia de vida, o sea, en un relato autobiográfico, que el investigador recupera por medio de una serie de entrevistas con el protagonista (p. 156).

Los métodos biográficos, describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo (Mallimaci y Giménez, 2006). Implica dar la palabra al individuo, sin que suene a individualismo, ni exclusivamente a la postura de darle la palabra a los que no la tienen, sino como una forma de conocer significados y contextos de significados de lo individual en tanto parte de lo social. El sujeto no habla de lo íntimo como su sensación, sino que habla de su "mi" social. Mead (1990).

En esta investigación también se recupera el relato de la autora de esta investigación, por ello es importante señalar que, “la reconstrucción biográfica emerge esencialmente de una persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito, y de su interacción con el que lo retoma, interpreta y rehace (aún cuando este sea el mismo protagonista de los hechos que asume el rol de escritor como en el caso de las autobiografías)” Sanz, H. (2005:100). Por ello el autor remarca que, el juego de intersubjetividades va a estar presente de manera dinámica inherente y permanentemente, así como la memoria.

En esta investigación se recuperaron las experiencias escolares de estudiantes indígenas -incluyendo la de la investigadora- a partir de métodos Biográficos como la autobiografía, las entrevistas en profundidad y los relatos de vida. Cada una de estas estrategias de investigación se describe en el siguiente apartado.

3.2.1- La autobiografía

Como ya se ha señalado anteriormente, la autobiografía fue la primera herramienta que se utilizó para el acercamiento a los participantes en la investigación. La autobiografía se caracteriza por no tener una figura mediadora de un agente externo que construya finalmente el relato (Sanz 2005). Cada uno de los estudiantes indígenas escribimos nuestra autobiografía recuperando aquellos aspectos de nuestra vida a los que les atribuimos mayor significado.

Recuperando a De Miguel (1996), se proponen las siguientes definiciones para la autobiografía y algunas razones para utilizar éstas como recurso metodológico:

- Las autobiografías son representaciones de la vida individual, y a la vez una forma de reconstruir la vida individual.

El objetivo es recuperar el pasado, los hechos ocurridos y las motivaciones de la época; se trata además de una forma de re-construir la vida individual, de explicarla, y sobre todo de interpretarla en el presente.

- Una autobiografía es una serie de experiencias contadas o narradas por el propio protagonista, como *un conjunto de sucesos que están interrelacionados*.
- Las autobiografías no son meros datos referenciales de vidas, sino que articulan la realidad de una vida personal dentro de un contexto social determinado.
- El análisis de autobiografías sirve, junto con otras técnicas cualitativas, (como la observación participante, los diarios de campo, o las entrevistas en profundidad) para analizar aspectos ocultos de la vida social, relaciones interpersonales cotidianas pero desconocidas o procesos oscuros de las relaciones individuo/sociedad.
- La importancia del texto autobiográfico es que normalmente conserva el *yo*; está escrito en primera persona, eso proporciona al relato un tono de inmediatez próxima y llamativa; pero implica una posición incómoda dentro de la ciencia sociológica.

Para efectos de esta investigación, la recuperación de la autobiografía de los informantes, tuvo como fin tratar de conservar el *yo individual* de los estudiantes de principio a fin en el proceso de la investigación, recuperando su pasado, su presente y las significaciones que estos hechos tienen para su experiencia escolar. La autobiografía, se pidió en un primer momento a cada uno de los informantes para conocer su experiencia como estudiantes indígenas desde su mirada. A partir de ahí se profundizó en su historia en las entrevista a profundidad, y finalmente se obtuvo el relato de los mismos a partir de este proceso.

Contar con las autobiografías de los informantes permitió tener nociones de algunos aspectos de su vida, de tal manera que al iniciar la fase de entrevistas se tuvo previo conocimiento de algunas de sus inquietudes, miedos, esperanzas, ideas, entre otras situaciones que se manifestaran en los relatos y que los informantes le prestaban mayor significado en sus vidas.

Una vez que se tuvieron las autobiografías del informante, se procedió a la ubicación de categorías o dimensiones que aportaban al interés de la investigación y que requerían ser profundizados o aclarados en las entrevistas, es decir sirvieron como guía para elaborar el guión de entrevista.

3.2.2- Las entrevistas en la investigación cualitativa.

El segundo paso para profundizar y aclarar los aspectos encontrados en las autobiografías fue la entrevista a profundidad, la información fue enriquecida de una entrevista a otra.

Las aportaciones en cuanto a la entrevista que se recuperan en este trabajo se rescatan de la investigación de Zapata, O. (2006). Para el autor, la entrevista es una de las técnicas de las que se cuenta en la investigación cualitativa que permite acceder a cierta información por medio de una conversación profesional con una o varias personas, en la que una es el entrevistador y la otra o las otras los entrevistados. Este diálogo cuenta con un propósito profesional por lo que se desarrolla en relación con cierto problema, asunto o cuestión específica. Según el autor, entre las ventajas que se encuentran al abordar esta estrategia de investigación se encuentran:

- Riqueza informativa en las palabras y las interpretaciones de los entrevistados,
- proporciona al investigador la oportunidad de clarificar y preguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo,
- posibilita un contrapunto cualitativo y enriquece los datos cuantitativos,
- accesibilidad a la información difícil de observar.

En la entrevista el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la investigación y que los informantes cuenten sus conocimientos, vivencias y experiencias.

Se trata de conocer sus interpretaciones o perspectivas sobre sus experiencias y la forma que experimentan, codifican y perciben el mundo de su vida cotidiana. Zapata (2006). Pero en esta búsqueda el investigador debe tener presente que el interlocutor no es simplemente un “objeto de investigación”, es un ser humano que se confía, que te brinda su vida en la mano. (Ferrarotti, 1981)

3.2.3- La entrevista en profundidad

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a comprender las perspectivas que tiene los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Es una conversación entre iguales y no un protocolo o formulario de entrevistas. La formulación de preguntas, tanto el tipo como la estructura, es muy importante ya que crean un contexto en el cual la entrevista se va dando y facilita que el entrevistado de más información sobre sus experiencias personales. (Bonilla y García, 2002). La entrevista promueve que el individuo dé su propia definición de la situación; comprende un cierto grado de intimidad y familiaridad que hace más ligera y justificada esta inmersión del entrevistador en la experiencia del entrevistado.

Este tipo de entrevista se realiza de manera no estructurada, lo que permite dar mayor libertad tanto al entrevistador como al entrevistado; la (s) persona que contestan lo hacen en sus propios términos y lo más exhaustivamente posible, el entrevistador tiene amplia libertad para formular su preguntas y para intervenir de acuerdo con la marcha de desarrollo de la entrevista posibilitando a veces una investigación más amplia y profunda del fenómeno que interesa analizar (recuperando a Zapata, O. 2006).

La autobiografía proporcionada por los informantes representó la guía principal para introducir la entrevista con cada uno de los informantes, identificando en éstos aquellas dimensiones que se debían profundizar. Pero también se consideraron las dimensiones que interesaba abordar en la investigación y los cuestionamientos previstos para la recuperación de los relatos de los estudiantes, como:

¿Qué hay detrás de cada una de las historias de los estudiantes indígenas? ¿Cómo lograron ingresar al sistema educativo? y ¿Qué situaciones tuvieron que enfrentar y desafiar en este proceso para no claudicar, como lamentablemente sucede con muchos al enfrentarse con las enormes desventajas y carencias con las que llegan a este nivel educativo?

A partir de estas inquietudes surgieron otras interrogantes que se pretendían responder, mientras se fue recuperando la historia de los estudiantes: ¿Qué situaciones se reconocen en las trayectorias escolares de los informantes en las diferentes dimensiones que aparecen en su trayectoria escolar y cómo respondieron ante estas?, ¿Qué papel juega la dimensión personal para el logro educativo de los estudiantes indígenas?, ¿Cuales son las características del contexto familiar en que han llevado a cabo los estudios estos profesionistas indígenas, y qué papel juega la familia para la permanencia estos niños y jóvenes indígenas en la escuela? ¿Qué papel juega la dimensión económica en el ámbito académico y logro escolar de los estudiantes indígenas? ¿Qué experiencias escolares influyen positivamente para la permanencia de los estudiantes indígenas en el sistema escolar? ¿Qué otras condiciones fueron determinantes para la permanencia y el logro educativo de estos estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social?

Esta última interrogante se dejó de manera abierta para incluir otras situaciones que no se habían considerado al momento del diseño de la investigación pero que posiblemente en los relatos de los informantes se daba cuenta de ellos.

Aunque en la presente investigación no se responde de manera concreta a cada una de estas cuestiones, sí se retoman de manera constante en la investigación.

3.2.4 Relatos de vida o narraciones biográficas

El sociólogo norteamericano N.K. Denzin, reconoce al relato de vida o *life story* - como él mismo lo denomina- como la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido, marcando la diferencia entre la *life history* (historia de vida) donde se investiga sobre el sujeto incluyendo su propio relato pero además el investigador lo complementa con otros documentos o entrevistas a miembros cercanos al investigado (recuperado en, Zapata, O., 2005). Como lo señalan Berteux (1986) y Ferrarotti (1981), el relato de vida es una entrevista que busca conocer lo social a través de lo individual, es una reflexión de lo social a partir de un relato personal. Por eso se sustenta en la experiencia del individuo, y éste no tiene que ser necesariamente una persona en particular ni especial, sólo basta con ser parte de la comunidad a la cual se estudia. La fuente primordial de los relatos de vida es «la persona» y el testimonio que ésta proporciona, como sujeto individual y sujeto histórico. En ella confluyen dimensiones psicológicas y contextuales cuya interacción genera una manera peculiar de construir y narrar su experiencia pasada, siempre en relación con su situación presente y los proyectos de futuro (Sanz, A., 2005).

Una vez señalada la diferencia entre historias de vida y relatos de vida, cabe aclarar que en este trabajo se hace referencia a los relatos como una historia de vida contada por la persona que la ha vivido, pero se incluyen datos de entrevista en profundidad, por ello, en ocasiones también se refiere a los relatos como historias de vida.

Para la recuperación de los relatos aquí presentados se utilizaron tanto las autobiografías proporcionadas por los informantes como las entrevistas en profundidad para recuperar las trayectorias escolares de los entrevistados, con el fin de conocer sus vivencias, sus diferentes experiencias en cuanto al rol que ha jugado la escuela para ellos y de su paso por ella.

El interés de la investigación se centra en el sujeto como estudiante indígena, es un intento por escuchar las historias reales, lejos de las estadísticas. Las historias que pueden contar los actores principales y que pueden compartir sus recuerdos y significaciones en torno a su paso por la escuela, cargado de otras vivencias; familiares, sociales, individuales, y que todas estas se conjuntaron para dificultar pero también para hacer posible la obtención de un grado universitario como estudiantes indígenas. En un proceso simultáneo, a la conformación de los relatos se fueron identificando las categorías de análisis en ellos, y se procedió a la revisión bibliográfica pertinente a las mismas para una mejor comprensión de su implicación en las historias de vida de los informantes.

3.3 El acceso a los informantes

Para realizar las entrevistas se buscó que los informantes estuvieran en espacios accesibles, sobre todo para llevar a cabo las entrevistas “cara a cara”. Consideré pertinente en todos los casos que el primer encuentro con los entrevistados se diera de manera personal para ir estableciendo un clima de confianza. Para ello realicé de antemano algunas llamadas telefónicas o escribí un correo electrónico para acordar con ellos la posibilidad de vernos para una comida y una plática sobre algo que les quería plantear sin mencionarles en este momento mi interés en su participación como informantes en la investigación. Cabe mencionar que había tenido cierto contacto con ellos en algunas reuniones propuestas por la Fundación Ford en las que tanto ellos como yo, siendo becarios habíamos participado. Por lo tanto ya me conocían, esto facilitó el acercamiento con ellos.

Tanto Isidro como Rosario, en su momento aceptaron de manera muy amable y con disposición para vernos. Cada uno estableció de acuerdo a sus tiempos y espacios el lugar, la fecha y la hora en que se realizaría dicha reunión.

3.3.1- Primer encuentro con Rosario

Una vez identificada la entrevista en profundidad como una de las estrategias para la recuperación de las historias de vida de los participantes, resultó fundamental un primer encuentro con éstos, antes que nada para asegurar la posibilidad de que cada uno de ellos aceptara participar con su historia de vida en la tesis.

Con relación a esto, una de las personas que tenía en mente para que participara como informante clave en la investigación era Rosario, sin embargo no había tenido un primer encuentro con ella para platicarle mi inquietud y hacerle la propuesta. En esta etapa inicial de la investigación se acordó con Rosario la primera plática. En el momento de la investigación Rosario era becaria indígena de la Fundación Ford, realizaba sus estudios de maestría en Matemáticas Educativas en el CINVESTAV.

En el primer contacto con Rosario, la finalidad no era entrevistarla; el objetivo en este momento era platicarle sobre la tesis y el tema de investigación, que lo conociera, me diera su opinión al respecto y como principal objetivo que aceptara participar en la investigación como informante clave, sin embargo la información que aportó en esta primera plática y el acercamiento que se dio con ella fueron claves para la recuperación de su historia en entrevistas posteriores. Antes de vernos, la comunicación se dio por vía telefónica. Me comuniqué con ella para preguntarle si podíamos conversar, aceptó sin más preámbulos, sin embargo me preguntó en ese momento de qué se trataba, que si todo estaba bien, le respondí que todo estaba bien y que prefería verla para aprovechar, tomarnos un café y platicarlo en persona, que ella me indicara el día y la hora y que sugiriera algún lugar. Días después se comunicó conmigo como habíamos acordado. Dijo que estaba lista y que yo sugiriera el lugar para vernos. Propuse un restaurante al que habíamos ido días antes con unos amigos y que ella comentó que le había gustado, le pareció buena idea. Cuando llegué, ella ya me esperaba, nos saludamos y nos dirigimos al restaurante.

En el transcurso me preguntó como estaba, como estaba mi familia, yo le pregunté que si aun vivía en el mismo lugar, cómo le iba en la universidad; en fin desde ese momento considero que se generó un clima agradable y quizá hasta de confianza, y me pareció extraño porque era la primera vez que platicábamos así, aunque ya habíamos tenido encuentros anteriormente. Al llegar al restaurante mientras comíamos seguimos charlando. Me platicó de su pueblo en Oaxaca, de algunas tradiciones, celebraciones entre muchas otras cosas. Yo también le platiqué que soy de Oaxaca. Nos dimos cuenta que hablábamos la misma lengua, con pequeñas variantes en las palabras.

-¡Por cierto! -le pregunté- ¿conoces el vestuario típico de nuestro pueblo? porque aunque pertenecemos a grupos étnicos un poco diferentes somos casi del mismo lugar, es que voy a asistir a un foro en el extranjero y me han sugerido que lleve un traje típico de Oaxaca para representar a los indígenas de mi pueblo y me parece buena idea. A partir de esto empezamos la plática acerca de nosotros como indígenas, hablamos de la importancia de reconocer nuestra identidad, no solo a partir del vestuario. En este momento le platiqué como había empezado mi reconocimiento como indígena y de cómo mi madre nunca permitió que dejáramos de hablar nuestra lengua, a pesar de que mi padre (influenciado por las burlas que nos hacían) en ocasiones decía que ya no lo habláramos, que aprendiéramos a hablar bien el español (Ella movía la cabeza en señal de reprobación al hecho). Le hablé de que fue durante mis estudios de licenciatura cuando empecé a reconocirme como indígena y a querer seguir hablando mi lengua natal, ya que en ocasiones por las burlas que me hacían prefería no hablarlo, de esto hacía muy poco tiempo.

-Tu hermana y yo platicamos en mixteco- me dijo- y lo habla muy bien, sí le entendí. (se refería a mi hermana menor).

-Yo desconocía el hecho de que hubieran platicado, ya que mi hermana vive en Baja California y sólo había visitado el Distrito Federal por unos cuantos días.

-¿Platicaron? -La cuestioné, -sí- me respondió.

-Eso quiere decir que tú lo hablas mejor?

-Si -respondí

-Porque eres más grande.

- Asentí con la cabeza.

-¿Y por qué no intentamos hablarlo? - Me preguntó.

-Sí, claro. –Me quedé callada- No esperaba que surgiera esto en la plática, no sabía lo que sentía, pero algo sabía, que esto era parte de mí y que me estaba identificando con Rosario- ella esperaba que yo iniciara la plática.

-“ra ntuku ki chikui’i”, señalé

- ¿Quiero tomar agua?- preguntó ella, cuestionando si eso era lo que quise decir.

-No. “ra ntuku ki chikui’i” -le dije nuevamente.-No me comprendió -¡voy a pedir más agua!- le dije, señalando que eso era lo que había dicho

-Ha! si es cierto, te entendí quiero agua.

-¿sí?(risas) -Me contestó en español.

-Te voy a platicar algo – dijo- Cuando yo tenía tres años murió mi madre, mi hermana la mayor tenía unos doce, y luego mis hermanos de cuatro y de cinco porque estábamos así seguidos uno de otro, entonces nos poníamos a lavar la ropa, a hacer comida y aparte de eso ir a cuidar los animales en el campo.

-¿Quién los ponía, algún familiar con quien se quedaron, abuelos?

-No nosotros nos poníamos, entre todos. Mi hermana se vino aquí a la capital y a nosotros nos metieron a albergues. Entonces a mí nadie me habló en mixteco, pero todos los niños hablaban, hablaban así pues, por eso yo nunca lo olvidé. Aunque también fue en la Normal cuando yo empecé a ponerle la importancia que tiene. Creo que la escuela me enseñó que era importante no olvidar el dialecto “*fue lo mejor que la escuela me dio*” Cuando dijo eso reflexionamos en lo positivo que es para nosotros esta situación, y que somos afortunadas por haber podido estudiar, ya que como indígenas se nos han negado muchas oportunidades en diferentes áreas sociales, pero sobre todo en la educación.

-“Y hablando de eso”, -le comenté- ahora si quiero entrar en lo que me trajo a platicar contigo. Lo que hemos platicado tiene mucha relación con mi tema de tesis, realmente considero que nosotras sí somos afortunadas porque formamos parte de un pequeño porcentaje de indígenas que logran cursar la educación superior, y en nuestro caso estamos ya en el posgrado. -Ella me miraba fijamente y yo no sabía lo que ella estaba pensando en ese momento. Al estar hablando de esto yo estaba nerviosa porque pensaba que tenía que ser muy cuidadosa con cada palabra, ya que de eso dependía que ella aceptara participar con su historia de vida en mi investigación.

-Estoy empezando a trabajar en mi tesis, -continué- y me interesa rescatar las historias de vida de aquellos jóvenes indígenas que como nosotras han logrado realizar sus estudios de educación superior y tú sabes lo difícil que es esto. Por ejemplo en mi caso, mi padre decía que “la mujeres no debíamos estudiar y eso me dolía porque yo sí quería estudiar, me gustaba. (En este momento lloré, ella se esforzó por no hacerlo)

- Te entiendo, te entiendo, créeme que te entiendo, señaló mientras me escuchaba.

-Tenía que seguir hablando, así que continué. -Dentro de estas historias de vida quisiera analizar las trayectorias escolares de estos profesionistas indígenas para identificar las condiciones que permitieron su inserción a la escuela y las razones por las que no la abandonaron hasta terminar una carrera o incluso el posgrado como es nuestro caso, y bueno he pensado en ti como una posible informante, me gustaría que me apoyaras en este proceso y que se incluya tu historia en la tesis como una experiencia de logro escolar.

-Bueno ciertamente nosotros los indígenas pasamos por situaciones difíciles, muy difíciles al momento de estar estudiando. Por ejemplo en el caso de nosotras las mujeres tenemos que hacer un triple esfuerzo.

-Sí, como alguien muy acertadamente dijo, eres indígena, eres mujer y eres pobre”

-A eso me refiero cuando digo triple esfuerzo.

Le dije que lo pensara y que me dijera después si quería participar, que no me tenía que dar una respuesta en ese momento. Me miró fijamente y dijo:

-Mira lo primero que tenemos que hacer nosotros como afortunados que somos, como tú dices es reconocernos como indígenas, eso es lo primero que tenemos que hacer, donde quiera que te pares decir de dónde eres, dónde perteneces. Yo en cualquier lugar que llego digo que soy de *Ñuu Savi*, que quiere decir *lugar de la lluvia*, porque mixtecos es un nombre que impusieron los españoles, entonces yo no digo que soy de la mixteca sino de *Ñuu Savi*. Si no me entienden pues solo les explico. Y segundo, lo que tenemos que hacer es escribir, escribir, porque otros escriben, como los antropólogos; algunos son muy objetivos, otros muy poco y otros dicen cosas que no entienden pero nosotros sí y tenemos que escribir para que otros se den cuenta de todo lo que tenemos que hacer para obtener algo. Si tu vas a hacer eso Gloria, pues está muy bien y “cuenta conmigo”. -Cuando dijo esto me sentí muy reconfortada.

Toda la plática fue emocionante, pero este momento me llenó de emoción porque ella aceptó participar en la tesis. Agradecí su disposición. Me preguntó acerca de cómo pensaba estructurar el trabajo. Le platiqué sobre el procedimiento que se siguió para la recuperación de mi historia de vida. Primero escribí mi autobiografía, posterior a esto mi asesora de tesis (entrevistador) llevó a cabo una serie de entrevistas en profundidad, siendo yo el informante clave o entrevistado. Posterior a la transcripción de esta entrevista se encontraron categorías para su análisis.

Le comenté que pese a ello, seguiríamos un procedimiento en el que ella se sintiera mejor. Sugerí dos opciones para realizar la entrevista, el primero que ella me hiciera llegar su historia de vida como autobiografía y a partir de ahí la entrevistaría, la segunda que empezáramos con la entrevista directamente. Ella sugirió escribir su autobiografía. –“Voy a empezar a hacerlo” (escribir su autobiografía) -dijo- “ya lo hice alguna vez, son cosas que no se olvidan, están ahí en tu mente, y así pasen los años siempre los tendrás presentes”.

Le agradecí nuevamente su apoyo. Le comenté que si se daba el caso que ella no quisiera que apareciera su nombre en la tesis, no aparecería, aunque le comenté que yo pensaba que como era su historia debía aparecer, pero que se lo dejaba a su criterio. Le hice saber también que le daría a conocer el proceso de la entrevista y los relatos que se iban transcribiendo con el fin de que si en algún momento de las entrevistas ella decía algo y que después no quería que apareciera lo podríamos omitir, y que sería muy respetuosa en todo el procedimiento. Le señalé que el principal objetivo era hacer escuchar su voz y que ella es muy importante en la investigación. Me lo agradeció y de esta manera nos despedimos. Ella sugirió que buscáramos un tiempo donde las dos tuviéramos menos carga de trabajo para que las dos podamos avanzar por ejemplo los días viernes.

Me pareció muy grata la experiencia del primer encuentro con Rosario, por ello he considerado algo muy especial incluir este hecho en la investigación, ya que me sentí identificada con Rosario aunque no habíamos tenido mucho contacto antes.

Platicamos de temas que nos inquietaban a las dos, la educación que nos toca - cuando nos llega a tocar -a nosotros los indígenas, de lo afortunadas que somos y de lo que podemos hacer para seguir creciendo como personas, como parte de los Ñuu Savis, y de cualquier grupo étnico.

3.3.2. Primer encuentro con Isidro.

Así como fue grata la experiencia de compartir vivencias con Rosario, también fue muy agradable poder aprender de las experiencias de Isidro, por ello es algo especial presentarlo en este trabajo.

A Isidro lo conocí en una de las reuniones que habíamos tenido como becarios de la fundación Ford. Aunque no se estableció una relación muy cercana entre nosotros, en el proceso de las entrevistas surgió una bonita amistad.

El primer contacto con Isidro como informante clave lo establecí por medio de una llamada telefónica, le pregunté si podía tener una plática con él. Fue en un periodo cercano a las vacaciones de verano, él estaba estudiando en la Universidad Iberoamericana de Puebla y yo en la Iberoamericana del D.F., situación que dificultó nuestra reunión. Isidro me sugirió vernos en San Quintín B.C., ya que él vivía allá y viajaría para visitar a su familia, yo también estaría por allá durante esas vacaciones así que acordamos vernos allá.

Nos vimos en la radiodifusora "XEQIN, la voz del valle". Allí platicamos sobre el tema y los objetivos de la tesis. Isidro aceptó participar y contar su historia. Al platicarle sobre la posibilidad de que primero me proporcionara su autobiografía, él señaló que por cuestiones de tiempo iniciáramos directamente con la entrevista. Me pareció buena idea. Así, en ese mismo momento tuvimos la primera entrevista-plática sobre su experiencia escolar. Cabe señalar que las entrevistas siguientes se realizaron por vía electrónica, por las distancias y por los tiempos. Sin embargo en mi experiencia esto no representó ningún obstáculo para que las entrevistas se realizaran como una plática más, incluso bromeamos y charlamos como si estuviéramos cara a cara.

Mientras Isidro narraba su historia, yo estaba identificando que nuestras historias eran similares. La migración a temprana edad de Oaxaca a Baja California nos había obligado a vivir situaciones de discriminación, nos vimos obligados a realizar trabajos en los campos agrícolas a muy temprana edad, nos vimos en dificultades para aprender el español, entre muchas otras vivencias. Me di cuenta que no era la única que había luchado contra esas situaciones, que había más personas que como yo, buscaban una historia diferente y entre ellos está Isidro.

Este primer encuentro tuvo una duración de aproximadamente dos horas, sin embargo por las excelentes aportaciones de Isidro se logró recabar casi toda la información en cuanto a su historia. Los detalles a profundizar se trabajaron en entrevistas posteriores.

CÁPITULO 4

NUESTRAS HISTORIAS. UN ENFOQUE EN LA TRAYECTORIA ESCOLAR

En este capítulo se presenta la historia de vida de tres jóvenes indígenas, incluyendo la mía, quienes damos cuenta de nuestras experiencias familiares, personales, sociales y la influencia de estas experiencias en nuestro paso por la escuela como estudiantes indígenas. Los relatos de Rosario, Isidro y mi relato, cobran sentido y significado por sí mismos. Esto es lo que tenemos que contar, esto es lo que muchos como nosotros quieren contar...

4.1- Gloria. *¿Si otros pueden, por qué yo no?*

Mi nombre es Gloria Gracida Martínez. Soy la quinta de una familia integrada por diez hermanos. Nací en el estado de Oaxaca y pertenezco a la etnia de los Ñuu Savi (mixtecos). A pesar de haber migrado con mi familia a los cinco años de edad al estado de Baja California, afortunadamente todavía domino la lengua de mis padres, el tu'un savi (mixteco). Pese al rechazo y las discriminaciones que pasamos mi familia y yo, mi madre nunca permitió que dejáramos de hablar nuestra lengua. Cursé la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas, en la Escuela Normal Estatal en Baja California. Con apoyo del Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP, por sus siglas en inglés) de la Fundación Ford, cursé la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana del D.F.

Plasmar mi experiencia como estudiante indígena ha sido sin duda una de las situaciones más complicadas durante el proceso de esta investigación; sin embargo, siento el deber y la necesidad de contar mi historia, mi experiencia como indígena en el espacio escolar. Apenas puedo creer lo afortunada que soy, al haber tenido la oportunidad de realizar estudios hasta llegar a la educación superior y actualmente estar terminando un posgrado. Esta situación sería irrelevante si no es porque provengo de una familia indígena, y porque para nosotros, aún en la actualidad, incluso el hecho de aprender a leer y escribir representa un privilegio.

Siempre he pensado que tuve la oportunidad de asistir a la escuela porque mi familia y yo migramos de Oaxaca a Baja California, de haberme quedado en Oaxaca no se si hubiera tenido esa oportunidad. Apenas tenía cinco años de edad cuando migramos desde la zona sur del país hacia la zona norte, por lo tanto no recuerdo casi nada de mi pueblo de origen. Lo único que recuerdo es que esta migración nos llevó a vivir serias dificultades que fueron marcando mi vida. Antes de llegar a Baja California, mi padre siempre migraba por temporadas para trabajar a Sinaloa como muchos otros lo hacían, pero siempre regresaba al pueblo, y esta era la misma idea al irnos a Baja California, pero esta vez, a pesar de las añoranzas de los integrantes de la familia ya no regresamos a ese pequeño pueblo de Oaxaca.

Una de las mayores dificultades que enfrentamos en este proceso fue aprender a comunicarnos en español, ya que ninguno de la familia lo hablaba, sólo hablábamos el Ñuu Savi (mixteco), no sabíamos ni siquiera pedir un kilo de tortillas en la tienda y para todo necesitábamos el apoyo de otra persona. Sentimos la discriminación por parte de las personas que no eran indígenas, pero lo peor fue sentir el desprecio de la propia familia que ya radicaba en Baja California y que ya dominaban el español. No querían que sus hijos se juntaran con nosotros, porque “iban a aprender a hablar como nosotros” y se reían cuando tratábamos de hablar el español. A partir de este rechazo mi padre no permitió que sus hijos siguiéramos hablando el mixteco y nos decía: *“Tienen que aprender el español y apréndanlo bien. No quiero que hablen mixteco.”* Esto era lo mismo que mis tíos habían dicho a sus hijos, pero ellos sí dejaron de hablarlo.

También las carencias económicas se hicieron presentes. El no tener donde vivir, representó una gran dificultad. Al principio vivimos en campamentos agrícolas, después de “arrimados” con familias que no nos veían con buenos ojos. Sin embargo mis padres, hermanas y hermanos trabajaron muy duro, y en poco tiempo ya teníamos una propiedad y casa propia. Mientras mis padres y hermanos mayores trabajaban para conseguir un lugar donde vivir, mis hermanos menores y yo empezamos a asistir a la escuela. Asistíamos a la escuela en parte por tener un lugar donde quedarnos mientras los adultos trabajaban y en parte porque mi padre pensaba que así aprenderíamos el español y dejaríamos de hablar mixteco.

Una vez que tuvimos nuestra propia casa, mi padre empezó a migrar a Estados Unidos en busca de trabajo, buscando siempre ofrecer una mejor condición de vida a la familia. A partir de ahí ya casi no vimos a mi padre porque se iba de seis a siete años y regresaba sólo por uno o dos meses, ya que no tenía documentos para salir y entrar del país. Entonces quedamos al cuidado de mi madre quien afortunadamente siempre nos inculcó el respeto por nuestros orígenes indígenas, por ello continuamos hablando nuestra lengua natal.

El primer contacto con el espacio escolar

Yo, había cumplido los seis años de edad, pero ingresé al preescolar porque no estaba inscrita en la primaria por nuestras constantes migraciones de un lugar a otro. A esa edad me tenía que ir sola al preescolar, pues mis padres trabajaban todos los días y se iban muy temprano. Desde que tuve contacto con la escuela, me gustó mucho, al grado de que en el preescolar las clases iniciaban a las nueve de la mañana, pero yo llegaba a las ocho y esperaba con ansias que llegara la maestra y mis compañeros. Mientras esperaba, sentía frío pero prefería estar ahí, pues en casa no había nadie y esa pequeña escuela tenía algo que me alegraba. En mi pueblo natal nunca había tenido contacto con una escuela, esto era nuevo para mí y me gustaba mucho. Cursé el preescolar sólo algunos meses porque casi estaba por cumplir los siete años cuando entré y faltaba poco para ingresar a la primaria.

A pesar de mi edad, algunas situaciones llamaban mi atención de una manera singular, entre ellas que mis compañeros traían ropa muy bonita, que andaban muy arregladitos y limpios, que las mamás peinaban muy bonito a las niñas, y a la salida iban por ellos. Yo no entendía por qué no era “igual” a ellos. Yo esperaba con ansia que de la misma forma mis padres también llegaran por mí, pero yo sabía que ellos no podían, así que entendí que me tenía que regresar sola a casa. Así como me venía sola, tenía que regresar sola. A veces me sentía diferente, sentía que yo tenía algo diferente. No vestía igual que las niñas, no estaba igual de limpia y sentía que mis compañeritos también me miraban diferente.

A mi corta edad, yo ya sentía que las profesoras tenían preferencias hacia ellos y a mí me hacían a un lado. Claro estaba que cuando escogían a alguien para formar la escolta, era a los niños “más presentables, los más limpios”. Estas pequeñas situaciones empezaron a quedar en mi memoria, el trato de mis compañeros de clase y el trato indiferente de las maestras. Daba igual, yo era una alumna más, aunque no tuviera las mismas condiciones de los demás niños. Esto es desde mi perspectiva.

La primaria: forjando el carácter

Al ingresar a la primaria lo que yo sentía en el preescolar se intensificó. Seguía observando que los niños vestían bien, y tenían útiles escolares bonitos. Yo me miraba sucia. Uno de chico es sucio, y casi no tenía ropa. Los demás niños me miraban y me decían “tú eres una oaxaquita y sucia.” Entonces yo empecé a reaccionar de manera agresiva en algunos aspectos porque no me gustaba que me dijeran cosas y empecé a tener un carácter fuerte, y a defenderme de cualquier situación que no me gustaba. Empecé a ver las agresiones como un reto. En los momentos de la agresión pensaba, “Yo puedo hacer esto mejor que tú.” Sentía como que me daban en mi orgullo. Empecé a hacer las actividades lo mejor posible, como en un afán de competencia, buscaba participar más.

Recuerdo que los maestros me miraban de una forma diferente, con extrañeza, como pensando “parece que se te dificulta, pero te esfuerzas” Lo que más me molestaba era cuando en mi intento por aprender a hablar el español yo decía una palabra mal y que los niños me decían: “Así no se dice.” o “Mírenla, no sabe hablar. O sea, es una oaxaquita y no sabe hablar bien.” Entonces yo decía: “¿Yo?, ¡yo sí puedo hablar bien!” Y a partir de entonces empecé a leer mucho. Al observar las palabras en la lectura siempre pensaba: “Esta palabra no se dice así.” Y al escuchar a mi familia yo me cuestionaba “¿Por qué hablamos así? No es así.” Fue cuando pensé: “No debo seguir hablando así.” Poco a poco empecé a defenderme de las frecuentes burlas de mis compañeros y sólo pensaba “Puedo ser una oaxaquita o lo que ustedes quieran, pero también puedo hacer lo que ustedes y mucho mejor .”

Una vez que aprendí el español, siempre traté de “*incorporarme*”. Constantemente pensaba, “*no soy tan diferente. Yo puedo hacer las cosas que ustedes hacen, hablar como ustedes hablan, participar en las mismas cosas que ustedes, jugar los mismos juegos. No tengo por qué aislarme.*” Yo veía que mis primas y primos se aislaban, hacían grupitos y eso no lo comprendía. Empecé a platicar con los demás niños, a aprender de ellos o competir con ellos, hasta que llegó el momento en que me di cuenta que si le ponía empeño aun con mis carencias podía lograr lo que me proponía. Siempre traté de hacer las cosas igual que los demás.

El trabajo en los campos agrícolas

Cuando estaba en cuarto grado de primaria, apenas tuve la edad aceptada por los empleadores, empecé a trabajar en los campos agrícolas los fines de semana y en vacaciones. Mi madre nos decía: “*Ustedes tienen que tener su propio dinero, tienen que saber cómo se gana el dinero*” Y en parte también para contribuir con los gastos del hogar.

En ese tiempo, yo era una niña delgada en extremo. El trabajo consistía en el corte de diferentes productos como; tomates, pepinos, calabazas, fresas, entre otros. Se tenía que llenar un bote y después llevarlos a un contenedor cargándolos en el hombro. Sentir este peso en mi espalda, ese frío que calaba hasta los huesos en las mañanas, levantarme a las cinco de la mañana, soportar el intenso calor de mediodía, el cansancio inmenso de las tardes, y recibir el salario a la vez reconfortador y a la vez tan mediocre por tanto trabajo realizado me hizo pensar que yo no quería pasar toda mi vida en esa situación.

Aunque era pequeña, yo reflexionaba sobre lo que pasaba a mi alrededor. Miraba a las personas ancianas y me preguntaba si ellos habían empezado desde chicos a trabajar ahí. Me di cuenta tristemente que algunos sí pasaron toda su vida ahí, y yo pensaba “yo no quiero eso”. Creo que sabía que había algo mejor, o por lo menos hacer algo que me gustara y que me pagaran por ello.

A pesar de todo esto, trataba de que me gustara estar ahí, al final de cuentas era como mi espacio de recreación, ya que desde que empecé a trabajar se acabaron los juegos para mí, dejé de sentirme niña.

El reto de estudiar la secundaria

Terminé la primaria con buen promedio. A pesar de las dificultades que tuve para “integrarme” siempre obtuve reconocimientos de buen aprovechamiento escolar. Me gustaba estudiar, me gustaba estar en la escuela y quería continuar estudiando la secundaria, pero mi padre que estaba en Estados Unidos dijo que yo ya no seguiría estudiando, que tendría que salir de la escuela para trabajar y ayudar en los gastos de la familia y además por ser mujer no tenía caso que estudiara. Esta situación me entristeció pues mi mayor deseo era seguir estudiando. No estaba de acuerdo con esta decisión, así que fui por mis documentos a la primaria y me inscribí a una secundaria que era considerada una de las mejores en la zona. Realicé el examen y fui admitida. Fue así como, en contra de mi padre, ingresé a la secundaria.

No puedo dejar de lado el apoyo de mi madre. Cuando mi padre dijo que yo ya no seguiría estudiando, recuerdo que ella tenía el teléfono en la mano, yo a un lado de ella escuchando, y cuando colgó el teléfono, me miró, y me dijo: *“Pero si tu quieres ir, pues ve.”* Me sentí muy contenta, esto me reconfortó mucho, porque en realidad deseaba estudiar. Aunque mi madre me aclaró que me tocaba a mí lo demás, que tenía que hacer lo mismo que en la primaria, resolver sola todo lo que tuviera que ver con la escuela, ya que ella no sabía mucho de eso pues no sabía leer, ni escribir, mucho menos hablar español, que si yo estaba dispuesta a eso pues adelante. Y como sí quería yo dije, *“Si mi mamá me apoya, si mi mamá dice que sí, pues yo sigo estudiando.”*

Aunque mi madre no sabía leer, ni escribir siempre nos impulsó a mis hermanos y a mí a seguir estudiando, recuerdo que siempre nos decía, *¡Levántense, ya es muy tarde!* “*¡Ya váyanse, es hora! ¡Deben tomar su desayuno! ¡Vámonos!*” “*¿Vas a ir o no? Si quieres estudiar, te vas a levantar temprano y vas a hacer tus tareas. Si no, mejor ni vayas.*” La actitud de mi madre fue algo que me impulsó en gran manera.

Es impresionante como unas palabras sencillas de parte de una persona significativa pueden ser el punto clave para continuar o renunciar a lo que se desea.

A partir de la secundaria me empecé a sentir adulta. Me tenía que hacer cargo de todo y estar pendiente de todo lo que tuviera que ver con mi educación escolar. En parte también tenía que estar a cargo de lo que pasara en casa, ya que para entonces era la mayor del hogar y la que hablaba mejor el español. En cuanto a lo académico, mis calificaciones no eran malas considerando que no tenía la atención de mis padres; mi padre porque no estaba y mi madre porque no sabía leer, ni escribir.

Ahora recuerdo con pena que hasta llegué a improvisar una firma que supuestamente era de mi madre y yo firmaba mis propios exámenes, afortunadamente mis profesores nunca se dieron cuenta. En ocasiones les hacía algunas anotaciones como “*La pondré a estudiar para la próxima*” o “*felicidades*”. Era la única forma de sentirme en las mismas condiciones que los demás niños, disminuir un poco esa pena y tristeza que sentía porque mis padres no podían ponerme atención o ir a las reuniones y los papás de los otros niños sí. Yo me enteraba de lo que se había tratado en las reuniones cuando mis compañeros decían en el salón que se trató de esto o aquello, ya que prácticamente mi estancia en la escuela era: “ya te inscribiste, ya estás en la escuela, pues a echarle ganas.”

Al ingresar a la secundaria, continué trabajando dos años más en los campos agrícolas y posteriormente empecé a trabajar en una tienda de abarrotes de uno de mis cuñados. Trabajé en este lugar hasta sexto semestre de la licenciatura. Aunque tenía ciertos privilegios en este empleo, no dejaba de ser pesado. Saliendo de la secundaria tenía que llegar directo al trabajo, casi siempre sin comer, y salía a las nueve o diez de la noche agotada. No había tiempo para juegos, para tareas u otras actividades personales, era la escuela y después me esperaba el trabajo.

Tuve que aprender a manejar mis tiempos, aprovechaba las primeras clases para hacer tareas, en lo que ponía atención, estaba haciendo la tarea de la siguiente clase, o dependiendo de la materia, en casa reflexionaba *“mañana me toca a primera hora esta clase, esta tarea es importante, me pongo a hacerla ahorita en la noche y las demás las hago ahí en clase o en el receso.”*

Algo que recuerdo con mucho agradecimiento es que, la mayoría de los profesores en esta secundaria nos impulsaban a continuar estudiando con frases como *“Ustedes pueden muchachos”, “lo que sus padres no pudieron lograr ustedes lo pueden hacer”, “¿Quieren trabajar toda la vida en el campo y ganar unos cuantos pesos?”* Creo que eso fue algo que sí marcó mi vida, nos hacían reflexionar constantemente.

Recuerdo, en específico a un profesor de matemáticas, a quien considero fue un impulso para mí al punto de decir, *“Yo quiero ser como este profesor.”* Yo veía que por una parte que tenía una gran disciplina y dedicación en su trabajo, por otra parte estaba su preocupación por nosotros, sus alumnos, porque saliéramos adelante. Tenía un trato personalizado con cada uno, platicaba con nosotros acerca de nuestros problemas. Lo veíamos como maestro y como amigo. Pero cuando estaba dando la clase era muy estricto. Aprovechaba cualquier momentito, cuando todos los demás estaban trabajando para pasar por nuestros lugares y preguntarnos *“¿Cómo estás? ¿Qué piensas hacer? ¿Qué piensas estudiar?”* y le daba continuidad al día siguiente.

Mis compañeros y yo nos cuestionábamos *“¿Cómo el profesor que lo ves allá arriba y que está dando clases de repente se baja, llega a un lado contigo y te pregunta cosas que te hacen sentir importante, que alguien se preocupa por ti?”* Nos sentíamos importantes, bueno, al menos yo, me sentía muy importante. Sentía que alguien me estaba poniendo atención. Lo miraba y pensaba *“Yo quiero ser como él algún día. Yo quiero dar clases en secundaria y tratar así a mis alumnos”* Porque creo que estaba marcando mi vida. Ahora lo veo así, en ese momento no, pero creo que estaba marcando mi vida de alguna manera.

En cuanto a mis compañeros, la mayoría eran niños no indígenas pero también había niños como yo, indígenas que habían migrado con sus padres en busca de algo “mejor”. Los niños indígenas formaban sus grupitos y no se juntaban mucho con los niños no indígenas. Yo no entendía eso porque a mí no me gustaba aislarme, me relacionaba mucho con ellos y platicábamos, pero no me gustaba que nos aisláramos sólo porque los demás pensaban que éramos diferentes. Yo buscaba la manera de sentirme “igual” que los demás, eso me hacía sentir bien, tal vez de esta manera me sentía integrada al grupo y buscaba demostrar que no era diferente en nada y que también era importante como persona.

Pero aún había cosas que no me permitían olvidar lo “diferente que era” o lo diferente que me sentía. Algo que me hacía sentir muy mal era que después de las vacaciones todos los niños entraban a la escuela con ropa nueva que les habían comprado sus padres, comentaban que habían viajado, que su papá les compró esto y aquello. Entonces yo pensaba: *“a mí no me compraron nada. ¿Yo qué voy a decir?”* me daba coraje y hasta llegué a decirle a mi mamá: *“Es que tengo que entrar con algo nuevo, todas las niñas entran con algo nuevo que les compran y yo nada.”* Pero después entendía o tenía que entender que mi madre no tenía las posibilidades de comprar esas cosas que yo quería. En ese momento yo continuaba trabajando, así que me empecé a comprar mis propias cosas. Yo no decía *“Mis papás me compraron esto”* pero sí decía *“yo me compré esto”* Era como decir *“Ustedes tienen, pues yo también y me lo he ganado con mis propios esfuerzos”*

Me gustaba estar en la escuela, realizar las actividades, aprender, así que salí con buen promedio de la secundaria. Siempre mantuve una actitud competitiva y esto me permitió permanecer en la escuela a pesar de trabajar y estudiar a mi corta edad y a pesar de las carencias económicas.

El bachillerato un paso más

Los consejos de los profesores de la secundaria sirvieron para que yo deseara continuar mis estudios. Por otra parte veía que la mayoría de mis compañeros iba a estudiar la preparatoria así que yo también quería hacerlo. En ese momento “ya tomaba mis propias decisiones”, así que escogí la preparatoria y me fui a inscribir.

Este nivel era más demandante, y mi trabajo lo hacía ver más aún. Me tomaba más tiempo ir y regresar a la preparatoria, y al regresar, no llegaba a casa, tenía que llegar directamente al trabajo y seguir la misma rutina que en secundaria. Hubo momentos en que pensé en desistir, pues pensaba que no era buena para la asignatura de matemáticas, pero en el mismo momento me daba ánimos y siempre aprobaba la materia. En las otras asignaturas no tenía problemas. En ese momento sólo pensaba *“Tengo que estar aquí y tengo que poder hacerlo a pesar de que esté reprobando tengo que lograr salir de la preparatoria, y seguir”* porque en ese momento escuchaba los comentarios de mis compañeros sobre las carreras que cursarían, y de nuevo la idea de *“si todos piensan cursar una carrera, ¿Por qué yo no?” “Tengo que pasar esta materia porque es la única que se me dificulta, pero no es imposible.”* Con esto en mente continué hasta terminar este nivel educativo.

Recuerdo con alegría que al estar en primer semestre de la preparatoria mi padre fue por primera y única vez a preguntar sobre mi desempeño escolar. Yo era la persona más alegre en ese momento pues no me esperaba eso de mi padre, y aunque mis compañeros veían mal que sus padres fueran a la escuela a esas edad, a mí me dio mucho gusto.

Fue muy importante para mí. Me sentía como en primaria o secundaria, y estuve pegada a mi padre mientras el profesor le decía *“Gloria va muy bien, le echa muchas ganas...”* Esto fue como un impulso para seguir en la escuela, le tenía que demostrar a mi padre que aunque fuera mujer sí podía estudiar.

Cuando terminé la preparatoria tenía ciertas dudas sobre continuar estudiando, pues sabía que esto representaba mayores costos y que posiblemente con el salario que tenía en ese entonces no me alcanzaría. Sabía que iba a seguir a pesar de todo, pero necesitaba un impulso, *“sigue estudiando, y por el dinero no te preocupes, eso se irá arreglando”* me dijeron mi hermana y mi cuñado. Esas palabras me alentaron a continuar con mayor esmero, sabía que por lo menos había alguien que me respaldaba, no esperaba un respaldo económico, simplemente necesitaba esas palabras, pues en mi recorrido escolar me había dado cuenta que todo se va arreglando en el proceso.

Educación superior: Licenciatura en Matemáticas, el miedo a superar

Las matemáticas no fueron mi fuerte en la preparatoria, pero logré terminar la preparatoria y ahora tenía que elegir la carrera a cursar. Aunque desde segundo de secundaria había decidido estudiar para profesora de secundaria, así que no había mucho que elegir. No podía migrar a otro lugar para estudiar, así que tenía que aprovechar las oportunidades que tenía en mi comunidad. Para mi fortuna, en ese momento se estaba ofertando la licenciatura en educación secundaria en la escuela normal de Ensenada con extensión en San Quintín. Me habían dicho que la especialidad era de español y con gusto me fui inscribir, pero al llegar a la escuela me dijeron que la especialidad era en matemáticas. En ese momento me desanimé pensando en todas las dificultades que había pasado en la preparatoria con las matemáticas, pero no quería perder un año de estudios, y en ese momento pensé, *“si otros pueden, por qué yo no”*, y acepté el reto.

Una vez que estaba cursando la carrera me gustó mucho y fui superando el temor a las matemáticas y descubrí que no es tan difícil. Lo que sí fue difícil de sobrellevar fueron los pagos a realizar en la escuela normal. Debido a que los primeros años los alumnos cubríamos el salario de los maestros mientras se incorporaba totalmente la escuela normal a la SEP, los gastos eran fuertes.

En este tiempo yo continuaba trabajando, ya que partir de que empecé a trabajar en la primaria ya no estaba acostumbrada a pedir dinero a mi familia. Aunque mis hermanos mayores una vez que ya no pudieron estudiar y se fueron a Estados Unidos siempre nos apoyaron en el aspecto económico, pero a mí me daba pena pedirles. Sin embargo en este momento sí recurrí a ellos en varias ocasiones.

Mi cuñado y mi hermana también fueron una fuente de apoyo, pues cuando no podía ir a trabajar porque tenía mucho trabajo en la normal o porque tenía prácticas, me permitían faltar y me pagaban el mismo salario, esto me permitió solventar mis gastos académicos.

Me las arreglaba para cumplir tanto con las fuertes demandas de la escuela, como con las demandas del trabajo, en ocasiones llegaba tarde o no iba a clase por el trabajo, pero me gustaba la carrera y trataba de hacer los trabajos lo mejor posible y me esforzaba, pues sabía que era sólo un escalón más de todos los que había subido ya. La primera vez que un niño me dijo “profesora” sentí mucha alegría, estaba apenas en las prácticas de la normal pero fue muy significativo para mí. Sentía que estaba a unos pasos de lograr un sueño que me había trazado desde niña, ser profesora.

Una de las situaciones que viví con mucha alegría fue cuando presenté el examen profesional y mi madre me acompañó. Cuando llegamos al aula donde iba a presentar el examen los profesores me dijeron, “no vayas a llorar” porque es sólo un examen y “todos lloran”, traté de ser fuerte y preparé todo para presentar el examen. Me preguntaron que si quería decir algo antes de empezar el examen y les dije, *“sé que me dijeron que no debo llorar, pero creo que sí lo voy a hacer”* Me dirigí a mi madre y le agradecí que estuviera ahí conmigo, una vez más, por todo el apoyo que había recibido de ella. Mi madre también lloraba.

Les comenté a los sinodales lo importante que era este momento para mí y al pasar ese momento tan emotivo *“Estoy lista para presentar el examen”*

Al terminar el examen, mi madre y yo nos abrazamos, y lo único que le pude decir fue “lo logramos” porque era un logro de las dos, quizá más de ella que mío. También es un logro de mi padre, quien ahora se siente orgulloso de que haya logrado cursar mis estudios y mi historia ha contribuido para que él ahora apoye a mis hermanas en sus estudios.

El reencuentro con mi cultura indígena

Ahora me pregunto, por qué tardó tanto en darse ese momento. De haber aprendido antes lo que aprendí en esa clase de historia, me hubiera ahorrado no pocas situaciones desagradables, pues habría sabido *que ser indígena no tiene nada de malo*.

Estaba en primer semestre de la licenciatura cuando en una clase de historia el profesor llevó un libro que estaba escrito en lengua indígena y nos preguntó ¿alguien de aquí habla alguna lengua indígena? yo apenas si levante la mano, pues para entonces ya hablaba bien el español y nadie notaba que hablaba una lengua indígena y la verdad me daba pena decir que lo hablaba pues yo había crecido pensando que era malo.

El profesor se dio cuenta que quise levantar la mano y me dijo *“entonces tú puedes entender este texto”*, le dije *“posiblemente”* y me dio el libro, pero no le entendí porque estaba escrito en otra lengua.

Posiblemente antes de esta clase me habían hablado sobre los pueblos indígenas y de la importancia de conservar la cultura pero no había prestado tanta atención como ese día, tal vez por la forma en que se dio y lo especial que me sentí cuando terminó la clase. El profesor nos explicó que yo no le había entendido porque había muchas lenguas indígenas y que todas eran diferentes, que yo me debería sentir orgullosa por hablarlo y que no dejara de hacerlo.

En ese momento yo era el centro de atención, sentía todas las miradas sobre mí, pero ya no como antes, con desprecio. Mis compañeros se asombraron al saber que yo hablaba una lengua indígena, pues nunca les había dicho o prefería que no se enteraran. A partir de ahí se acercaron conmigo y me preguntaban cómo se decía tal cosa en mi lengua. Me empecé a sentir orgullosa. Ya no me sentí diferente, sólo sabía que yo tenía algo que era muy valioso y que mis compañeros no tenían.

Ahí comprendí que yo primero debía valorar mi cultura indígena, para poder transmitirlo a mis alumnos, porque si yo me avergonzaba de ello, era lo que iba a transmitir y el ciclo se volvería a repetir con mis alumnos tanto indígenas como no indígenas.

Me sirvió para empezar a reconocer a mi gente, porque siendo sincera en ocasiones me avergoncé de mis orígenes y hasta mi propia gente me era extraña, no tanto por discriminarlos sino porque yo había crecido en otro ambiente y me había acostumbrado a ver a los indígenas como *diferentes*. Aunque mi madre siempre nos había inculcado el respeto a nuestra gente, los no indígenas se burlaban de nosotros y eso me molestaba y no lo entendía desde que era niña.

Si en algún momento yo no encontraba mi lugar, desde esta clase para este tiempo, he fortalecido mi identidad indígena y puedo decir en este momento, “yo soy indígena Ñuu Savi del estado de Oaxaca y hablo el Tu’un savi, me reconozco orgullosamente como parte de esta cultura, de esta etnia. Ahora sí puedo decir con orgullo “soy una oaxaquita”

4.2 La historia de Rosario.

“...he aprendido que a diario hay varios obstáculos que desafiar y sacar la casta; he aprendido que no hay razón para odiar a la vida a pesar del destino, sino mas bien es una prueba más para demostrar la fortaleza del ser interior”

Rosario Pérez López. Nació en el Estado de Oaxaca, tiene 32 años y es la séptima de una familia de nueve hijos. Se reconoce como descendiente de los pueblos originarios de México, se identifica con el grupo de los Ñuu Savi (gente de la lluvia o de la nube) y habla el Tu'un Savi (mixteco) como primer idioma. Después de atravesar por situaciones difíciles en su paso por la escuela [señalados en su relato de vida] en los diferentes niveles educativos que cursó, Rosario terminó la licenciatura en Educación Bilingüe intercultural. Actualmente estudia la Maestría en Matemática Educativa, en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F.

De su paso por la escuela

Rosario cursó el jardín de niños en su pueblo natal. No tiene más recuerdos de su paso por este nivel, solo aquella que marcó su vida de manera significativa. El primer recuerdo que tiene en esta etapa es que ella y sus compañeritos estaban ensayando una rondalla que presentarían para la conmemoración de la revolución mexicana. Rosario recuerda que la mañana del 19 de noviembre el profesor no la dejó ensayar argumentando que el color rojo no era adecuado para ella en ese momento, situación que ella no comprendió. Sus recuerdos se trasladan a una casa de adobe donde está una de sus hermanas mayores sosteniendo en brazos a su hermano menor y llorando inconsolablemente. Recuerda también la gran cantidad de gente que llegaba a su casa y las ollas grandes de barro donde había comida para estas personas. Quizás por este hecho tan marcado Rosario señala ahora que puede decir con toda seguridad que su madre falleció un 19 de noviembre y fue enterrada un 20 de noviembre.

Relata también que por este hecho nunca usó el vestido rojo con blanco que su madre le había bordado para la ocasión, dado que en su pueblo se considera que el color rojo no es adecuado para un velorio y al velorio que asistió lamentablemente fue el de su madre.

El fallecimiento de su madre es el hecho que Rosario recuerda con más relevancia en su paso por el preescolar. Como parte de estos recuerdos ella señala que algo que no puede deshacer de su memoria y que hasta ahora alcanza a dimensionar es el hecho de la gran responsabilidad que le tocó asumir a su padre en medio de la pobreza y nueve hermanos, (el más pequeño de un año), y la responsabilidad que asumieron ella y sus hermanos mayores en cuanto al trabajo del hogar.

A pesar de no dimensionar la muerte de su madre, Rosario señala que a partir de ahí sintió la necesidad de irse haciendo más fuerte ante cualquier situación.

El albergue “un mundo bonito”

Rosario cursó la educación primaria en su pueblo natal. Los recuerdos de Rosario en cuanto a este nivel se enfocan más a las vivencias en compañía de sus compañeros en el albergue, lugar donde vivió durante los seis años de su paso por la primaria, de lunes a viernes, ya que los fines de semana se regresaba a su casa. El albergue escolar como ella misma lo señala es un lugar que acoge a niños en situaciones precarias, económicas, familiares, de conducta, entre otras situaciones. Su padre se vio obligado a inscribirla en este albergue por razones económicas, *en medio de la pobreza y nueve hermanos en total*, el albergue representaba una opción para restar peso a las carencias y dificultades para que Rosario y sus hermanos pudieran estudiar. Este espacio, era un lugar independiente de la escuela primaria. En su relato, Rosario poco habla de sus experiencias en la escuela primaria, su estancia en el albergue es lo que más le ha significado en este nivel educativo.

Rosario relata que en un primer momento fue un choque para ella estar en un albergue. El encontrarse en casa y de repente llegar a un lugar nuevo a convivir con niños mayores que ella, ya que ella era una de las más pequeñas, fue algo que un principio le afectó de alguna manera, sin embargo poco a poco fue reconociendo su lugar en este espacio.

Rosario recuerda con añoranza este momento de su vida. Las travesuras en los dormitorios, las peleas de almohadas, los juegos de la casita, los retos a los maestros, todo era causa de diversión, según lo relata, se pasaba la noche sin que se dieran cuenta. Recuerda esta etapa como un tiempo maravilloso, una etapa que vivió con mucha alegría.

“Pero dentro de esa convivencia diaria al final de cuentas lo que haces es vivir ese mundo. Y poco a poco yo fui entendiendo de que ese mundo en donde yo estaba era bonito”. De esta manera Rosario refiere su estancia en el albergue, como un mundo “su mundo”. Su estancia ahí era bonito para ella en el sentido de que los niños que estaban ahí tenían los mismos pensamientos, “a jugar, a trabajar”. Estaban en las mismas condiciones, “todos éramos iguales, todos éramos pobres, todos jugábamos”

Por otra parte resalta lo importante que fue para ella que en ese lugar le enseñaran a ser responsable, que le enseñaran a trabajar, ya que al mismo tiempo que había el tiempo para jugar y divertirse, “disfrutar de la infancia”, también había ciertas responsabilidades, obligaciones y reglas que respetar y esta es otra de las cosas buenas que rescata de su estancia en este lugar. Estar en el albergue era lo mejor que Rosario recuerda en su educación primaria.

El martirio de estar en casa

Los fines de semana como Rosario lo señala eran un *martirio*. Su martirio iniciaba desde el día viernes cuando veía cercano el fin de semana, cuando tenía que regresar a su casa sabiendo que no podía permanecer en el albergue.

Lo que le esperaba a Rosario los fines de semana en su casa era el cuidado de las vacas y los chivos. Ella y sus hermanos formaban equipos para el pastoreo de los animales. A su corta edad ya conocían bien las lomas donde llevarían a pastorear a los animales, sabían donde había suficiente pasto o hierbas, *pues las vacas se entretienen más con el pasto, mientras que los chivos se acercan a las hierbas de los espesos montes.*

Aunado con el cuidado de los animales, Rosario también se tenía que encargar de los quehaceres de la casa; moler y preparar la comida, lavar la ropa de sus hermanos, entre otras cosas. Aunque no supiera cómo hacer algo, lo tenía que aprender en el proceso ya que para este entonces, cuando Rosario estaba en tercero o cuarto grado de primaria, su hermana mayor quien estaba a cargo de las labores más duras de la casa tuvo que migrar al Distrito Federal en busca de trabajo para ayudar en el sostén del hogar; además, si no hacía bien algo era maltratada por los hombres de la casa.

Rosario relata que fue sumamente difícil para ella. Le es inevitable recordar cuando su papá las levantaba a ella y a sus hermanas a las cuatro de la mañana para ir al molino del pueblo. Cuando regresaban a casa con el nixtamal ya molido, su padre ya tenía prendido el fuego para que ellas hicieran las tortillas. *El café nunca nos hizo falta* cuenta Rosario. Su padre le enseñó a preparar el café y también la salsa. La salsa era el pan de cada día en el hogar, si les iba bien había frijoles de temporada para todos y en contadas ocasiones comían pollo de rancho. Los quelites que salían en el campo en tiempos de lluvia eran parte de la comida en casa.

Otra situación que Rosario recuerda haber vivido en casa durante sus estudios de primaria fue el distanciamiento entre ella y su padre. Su padre decidió rehacer su vida, llevó a casa a una señora del pueblo con su hija de nueve años aproximadamente como lo recuerda Rosario.

Esta situación provocó distanciamiento y hasta cierto grado de desconfianza entre padre e hijos. La comunicación entre el padre de Rosario y ella era mínima. Si bien la convivencia con la entonces pareja de su padre no era mala, quizás sí incomoda. Rosario sentía que su padre había cambiado y que estaba olvidando su papel de padre hacía con ella y con sus hermanos.

Por la edad que tenía cuando su madre falleció, no alcanzaba a dimensionar lo que había sucedido, por lo tanto no le afectaba en gran manera, ya se había acostumbrado a la ausencia de su madre. Sin embargo, el distanciamiento con su padre quizás era algo que la estaba afectando. Recuerda que cuando visitaba a sus compañeros de clase escuchaba las expresiones de las madres de éstos y el trato que les daban *¡Hola hijo, ¿Cómo estás?* Y esto la entristecía pero entendía que su madre ya no estaba con ella y que la relación con su padre no era buena. Las pesadas labores en el hogar y el distanciamiento con su padre, hacían que Rosario anhelara con alegría que llegara el domingo para irse al albergue, *para regresar a mi mundo*. Rosario lo significa de la siguiente manera;

“Lo anterior justifica por qué no me gustaba que llegaran los fines de semana, era mucho más agradable permanecer en el albergue escolar con todos y asistir a la escuela. Era maravilloso, estar ahí con las compañeras, compartir con los niños, jugar. Eso era bonito, digamos que fue la parte que viví con mucha alegría, que me gustó”

La secundaria

“se creía que las mujeres no teníamos esa necesidad de estudiar”

Al terminar la primaria, Rosario ingresó a la telesecundaria que se encontraba en su pueblo, sin embargo las dificultades para cursar este nivel educativo se hicieron ver desde el momento de su ingreso.

Al egresar de la primaria Rosario recuerda que le pidió a su padre que la inscribiera en la telesecundaria, la respuesta de este fue que no la iba a poder mantener, que no estaba dentro de sus posibilidades afrontar gastos de útiles escolares, de uniformes, de todo lo que eso implicaba. Rosario recuerda que lloró amargamente, sintió cierto coraje hacia su padre. Por dentro ella pensaba que la posible causa era por ser mujer, por lo tanto su responsabilidad estaba en la casa, pues la escuela se consideraba necesaria para aprender a leer, aprender a escribir, y hacer cuentas de operaciones básicas, de matemáticas. Una vez que se aprendieran estas cosas se suponía que ya se contaba con los elementos necesarios para poder afrontarse con la vida.

Cuando el padre de Rosario le dijo que ella no cursaría la secundaria porque él no tenía la forma de mantenerla, ella se puso triste pero tomó la decisión de tomar sus documentos y se fue a inscribir sola. Al hacer esto, Rosario sabía que su padre la regañaría, incluso esperaba golpes por parte de él, lo cual no fue así. A partir de esta decisión su padre aceptó que ella permaneciera en la escuela, pero más apoyo que ese no recibió. *“mi papá tal vez se puso a pensar, hizo esa reflexión y pues a lo mejor pensó que era una obligación mía y que él era el que estaba mal en ese momento”*.

Dos cosas que Rosario señala que influyeron para que se inscribiera en la escuela fue porque tenía ganas de estudiar, por la necesidad de estar con sus compañeros y la necesidad de no estar en casa. *“El estar con esas responsabilidades para mí era mucho. No me gustaba, esta parte como que me impulsó y ahorita me atrevo a pensar que sí influyó eso, influyo en cierta forma.*

La relación con los maestros era indiferente para Rosario en su estancia en la secundaria, pues según ella, la relación con los maestros era de maestro a alumno, cierta convivencia en los recesos y días festivos. Sin embargo la relación con sus compañeros era algo más fuerte.

"Era más fuerte la relación de compañerismo. Yo le encontraba más razón de ser en el compañerismo, con las amigas y con los compañeros. Y pues afortunadamente encontré, mejor dicho conviví con compañeras muy centradas, muy responsables y era así como que tenías un pequeño error te lo hacían saber y eso como que fortalecía más esa relación de amistad".

En cuanto a las tareas escolares, Rosario tuvo que sobrellevar sola esta parte. *"yo nunca me senté a hacer una tarea con mi papá, o por lo menos que se preocupara y que dijera "¿Hiciste la tarea hoy?" Tal vez porque en los pueblos no sea así, de hecho no vemos a los padres que se sienten con sus hijos a hacer la tarea, no.* Rosario señala que no se recuerda como "buena" o "mala" estudiante, simplemente disfrutaba de estar en la escuela.

A Rosario le gustaba mucho la escuela o las actividades escolares. Este gusto se manifestó incluso con su participación en las misiones culturales que llegaron a su pueblo.

Las misiones culturales

Durante los tres años que Rosario cursó la secundaria, se las arregló para participar en las actividades que ofrecían las misiones culturales que llegaba a su comunidad; talleres de enfermería, de trabajo social, repostería, carpintería albañilería. Por las mañanas iba a la escuela y por las tardes iba a las misiones culturales aprovechando que su padre se la pasaba trabajando y casi no estaba en casa. De esta forma nadie le decía nada respecto a sus calificaciones y a ella no le preocupaba tampoco, *"yo vivía mi mundo"*

El bachillerato

Rosario tuvo que migrar a la edad de quince años de su comunidad a Tlaxiaco, que se encuentra a cuatro horas de distancia de su comunidad. Su hermano mayor que estaba por terminar el bachillerato y su hermana que no había podido estudiar los alentó a seguir estudiando a ella y a su hermano menor. Para ese entonces la comunicación con su padre era mínima por lo que no tuvieron que consultar con él la decisión de continuar estudiando. Su hermano les dijo, *“vayan a Tlaxiaco a estudiar, van a conocer a Doña Mary y van a conocer a su familia son buenísima onda, vayan”*. De esta manera Rosario y su hermano salieron de su comunidad para cursar el nivel medio superior.

Rosario recuerda tres situaciones que la motivaron a seguir estudiando a pesar de que iría a otro lugar. Veía en este cambio algo así como un escape y por otra parte la emoción de conocer un nuevo lugar, de conocer un nuevo ambiente, nuevas personas. Pero también la idea de continuar estudiando, idea que se había forjado desde muy pequeña, influenciada en parte por sus compañeros *“siempre tienes que estudiar y estudiar y seguirle mientras se pueda seguir estudiando y la idea que ella misma se había forjado desde chica, de ser alguien, de no quedarte en donde estás, vivir en el campo, con la pobreza, con las carencias. “y bueno pues, ahí fue donde mi vida cambio en cierta forma”*.

En esta etapa Rosario ya estaba consciente de los gastos que esto representaría. Al llegar a Tlaxiaco se encontró con la señora que le había comentado su hermano, ella tenía un negocio de comida cerca de la escuela y le sugirió a Rosario, *“tú me ayudas con el comedor y pues puedes vivir aquí con nosotros. La comida tal vez nos la pagues pero la renta no nos la vas a pagar”* Rosario aceptó considerando que esto contribuiría a que su hermana mayor no cubriera un gasto más.

Entre las situaciones que Rosario recuerda que le representaron cambios difíciles durante este proceso fue, el cambio de clima, de cultura, del ambiente rural al urbano, la comida, el ya no ver a su familia y a sus amigos. Fue en ese momento cuando Rosario sintió con mayor fuerza la ausencia de su madre.

Cuando pasaba momentos difíciles, en las carencias, *“fue ahí donde sí sentí fuerte, donde sí sentí la necesidad de que alguien que me diera ánimos, de que alguien me apapachara y me dijera “no pues sígueme, estoy contigo”*

Rosario recuerda con agradecimiento a la familia que la hospedó en Tlaxiaco *“Nunca me consideraron como una empleada o como alguien de servicio, no. Siempre me consideraron como una hija más y eso hizo que yo los quisiera como familia y como mamá a la señora porque en cierta forma sí me trataba como hija”*. Rosario nunca se había sentido cobijada por una familia, ella señala que encontró en esta familia lo que nunca había tenido en su casa. *“si estabas perdida, si en ese momento yo estaba perdida, pues ahí encontré el lugar apropiado en donde ubiqué un poco donde estaba, qué era lo bueno que yo debía hacer, y sí en ese sentido me ayudó mucho”*.

Rosario señala que aunque le gustaba estudiar, en los primeros semestres no le fue tan bien. Fue en este semestre cuando reprobó la asignatura de matemáticas. Esto le permitió reflexionar en lo que ella realmente quería al estar ahí. La intención era continuar sus estudios pero esa intención no se veía reflejada pues estaba reprobando una asignatura. Esto en un primer momento la desanimó pero como ella misma lo señala también fue un punto decisivo para continuar estudiando, *“al final de cuentas ese fue un factor por la cual yo también le seguí, este fue un factor en donde de ahí agarré energías y pues hay que seguirle”*.

Rosario pensó por un momento en abandonar sus estudios. Se sentó en las escaleras de la escuela y se puso a reflexionar en las ventajas y las desventajas por la cuales uno tenía que estudiar o no estudiar, y fue ahí donde pensó; *“si sigo obteniendo malas notas en cualquiera de las asignaturas y eso hace que me vaya a los exámenes extraordinarios, pues como que no es tan favorable”*, pues los extraordinarios también se tenían que pagar y a ella no se le asignaban recursos para pagar exámenes extraordinarios; era para la comida y para dormir y hasta ahí.

Fue ahí donde pensó que *“le tenía que echar ganas y por lo menos pasar de panzazo, o de plano dejarte vencer y renunciar”*. Le había encontrado más ventajas a la idea de seguir estudiando, y también pensó en la oportunidad que le estaban ofreciendo sus hermanos al aportar para sus gastos. Pensó que por algo estaba pasando por carencias, que por algo había dejado el pueblo, a su familia, amigos, porque aunque no estaba muy lejos su comunidad, sólo podía ir durante vacaciones pues no había dinero para ir los fines de semana. A partir de ahí Rosario ya no reprobó ninguna asignatura más, y logró terminar el nivel medio superior.

El trato de los maestros era igual para todos, Rosario nunca se sintió discriminada o apartada. Sólo recuerda una ocasión que un profesor realizó una pregunta a un alumno y al no responde éste, el profesor le preguntó a Rosario. Ella pensó que posiblemente la idea de él era que por que ella venía de un lugar rural no respondería pero la respuesta que dio fue correcta. Sin embargo, ella recuerda que él no se extrañó, simplemente continuó con la clase, en ese momento ella se dio cuenta que no era la intención del profesor y sólo era una percepción e interpretación de ella.

En cuanto a lo económico, Rosario no se preocupaba mucho porque cuando sus hermanos se tardaban en enviar dinero, la señora con la que vivía se esperaba hasta dos o tres meses, hasta que llegaba el pago. *“Yo siempre tuve donde dormir, siempre tuve donde comer, poquito, mucho lo que sea pero siempre lo tuve”* Rosario recuerda que en los recesos se le antojaban algunas cosas, pero no tenía dinero para comprarlo, sus compañeras siempre le ofrecían pero ella se sentía mal y se cuestionaba porqué siempre le tenían que dar.

Mientras cursaba el bachillerato Rosario se enteró del fallecimiento de su padre. Este hecho la entristeció, aunque no le afectó en sus calificaciones, ni en su estado de ánimo, o en su relación con los demás.

El CONAFE, la experiencia que originó mi gusto por la docencia

Rosario estaba por terminar el bachillerato cuando escuchó por la radio la convocatoria para realizar el examen e ingresar al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como instructor comunitario en los lugares donde difícilmente hay acceso a la educación y a cambio de ese servicio social durante un año le otorgarían tres años de beca, *“si se le puede llamar así”*, para una carrera universitaria. Presentó el examen porque sabía que la obligación de sus hermanos para con ella era hasta el bachillerato *“Y como yo nunca perdí la mirada esta de seguir estudiando, de seguir estudiando, de ser alguien, de ser alguien, entonces yo fui a presentar ese examen”*.

Recibió la noticia de que había aprobado el examen de CONAFE el día de la clausura del bachillerato, esta noticia le dio mucho ánimo y estuvo contenta ese día. Después de la clausura ya no regresó a su comunidad con sus hermanos, se quedó a recibir los cursos del CONAFE, para ingresar a trabajar. Sus hermanos respetaron su decisión.

El sueño de Rosario en este momento era estudiar medicina por eso tenía que trabajar para lograrlo, pero se dio cuenta que esta carrera era muy costosa y que la beca otorgada por CONAFE no le alcanzaría.

En este espacio Rosario señala que conoció a muchos compañeros y compañeras de comunidades rurales también *con ese ánimo de seguir estudiando, con sus carencias. Eso fue padrísimo porque estabas en tu mundo, para mi ese era mi mundo*. A ella la enviaron a la comunidad de San Juan Viejo. No iba a recibir un pago por su servicio, ya que lo poco que se les daba era sólo para las reuniones que tenían con sus compañeros cada dos meses para plantear dudas y sugerencias acerca del trabajo entre ellos mismos. En la comunidad se encontró con niños de condiciones muy marginales.

Platica sobre la manera en que recibían educación, *“ya que el CONAFE, no tiene instalaciones, trabajas en un debajo del árbol, te cubres de la sombra del árbol.* Aunque Rosario señala que tuvo la suerte de contar con un aula ya que había estado un instructor comunitario antes y había construido una casita de adobe y había cinco mesas, no había sillas y entonces lo que hacíamos con los niños que eran chicos, niñitos de preescolar era poner ladrillos o adobes y poner una tabla y sobre esa tabla apoyarse como mesa.

Ella como instructora nunca tuvo un escritorio como tal, aunque no le prestaba mucha importancia. En temporadas de lluvia había mucha humedad y eso generaba que salieran alacranes y tarántulas, tenía que tener mucho cuidado de los niños. Rosario señala lo importante que fue para ella trabajar con niños de preescolar. *“Los niños son unos ángeles y pues inmediatamente se dan cuenta si los quieres, si los aprecias o si les pones atención. Fue así como a mí me interesó esta parte de ser maestra, de enseñar, de estar con los chicos”.* En la comunidad se encargaban de que Rosario como instructora tuviera qué comer, *“el chiste es que, bueno a mí me sabía muy rico una salsa con un quesito o una salsa con frijolitos, que era lo que ellos podían ofrecerme, pero era riquísimo”.*

Cuando se terminó su estancia en San Juan Viejo, sabiendo que no podría cursar la carrera de medicina por los costos, Rosario intenta obtener un lugar en la normal experimental Lázaro Cárdenas de Putla de Guerrero. Desafortunadamente le dijeron que no había aprobado el examen pero ella tiene sus dudas al respecto ya que hubo muchas cosas que no estuvieron claras, pero fue algo que la desanimó mucho. Para ese entonces uno de sus hermanos que estaban trabajando en el magisterio le dijo que estaba la oportunidad de cubrir una licencia de un maestro, ella fue a presentar sus documentos y le dieron la oportunidad.

Llegó a la comunidad sin experiencia alguna más que la que tuvo con niños de preescolar en CONAFE. *“Pero aquí era una primaria y un grupo multigrado, desde primero hasta sexto grado, y prácticamente ese fue otro reto más en mi vida.*

Yo no sabía por dónde empezar, no sabía nada. No sabía nada de primaria porque ahí ya tenías que enseñar a los niños a leer y a escribir y yo a lo mucho que había llegado con los niños de preescolar era, era pues las vocales y los números del 1 al 10”

Rosario Tenía que caminar entre dos y dos horas y media, para entrar al pueblo y así mismo para salir y tomar el carro. En una de esas caminatas encontró un libro roto, sucio y con páginas incompletas que contenía las vocales, el abecedario y las sílabas. Con ese “insignificante” apoyo Rosario empezó a enseñar ahora si que como Dios me dio a entender. Ahí comprobé que cuando se tienen ganas de hacer algo lo haces, con tus limitantes y todo lo que quieras, pero lo haces.

Al terminar ese interinato, le vuelve a ofrecer uno de otro año, ya que habían quedado satisfechos con su trabajo. Durante este tiempo una maestra ya de avanzada edad le dice que estaba la convocatoria para ingresar a la Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, Rosario sin mucho ánimo por la experiencia que había tenido anteriormente y además no le interesaba mucho estudiar en la normal de Oaxaca, fue y presentó el examen, pero se dio cuenta que lo había aprobado hasta que un compañero le dijo que aparecía en la lista porque ella no tenía mucho entusiasmo por conocer el resultado.

Y fue así que Rosario ingresó a la Normal. Para entonces ya tenía sus ahorritos, del trabajo en la escuela y también la beca de CONAFE, eso le permitió sostener sus estudios porque desde que terminó la preparatoria ya no recibió apoyo económico de su familia. Había momentos que no le depositaban a tiempo la beca, entonces sí carecía, y tenía que combinar sus estudios con el trabajo en los campos, en los cultivos de ajo, cebolla, flores y esto le alcanzaba por lo menos para ir la pasando. En la escuela se gozaba del privilegio de contar con una beca si se mantenía el promedio pero los becados por CONAFE, no podían contar con esa beca aunque tuvieran el promedio. Esto se les hacía injusto, pues tenían las mismas carencias.

Después de luchar porque les dieran la beca, la obtuvieron hasta el último semestre de la carrera. En cuanto a lo académico no tuvo dificultades, ya no era como en la primaria o secundaria, ya ponía más atención en su desempeño académico.

Al estudiar en la Normal Bilingüe Intercultural, se dio cuenta de muchas cosas respecto a su cultura, se encontró con otros alumnos de pueblos originarios, que hablaban una lengua, se dio así que en Oaxaca había muchas otras lenguas aparte de la de ella, y que antes no sabía de su existencia. En casi todas las asignaturas que se impartían en la normal se hacía énfasis lo afortunado o afortunada que uno es por ser descendiente de los pueblos originarios. Rosario no hablaba el tuú savi en ese tiempo, pero cuando cursó la asignatura de fonética en su lengua, analizar los tonos, la morfología, sintaxis, y todo relacionado a la lengua, fue ahí donde se dio cuenta de la riqueza lingüística que tenía. *“Eso me movió pero si cañón, fuerte, fuerte, fuerte. Fue ahí en donde te paras, te plantas bien y dices, yo soy de aquí, yo pertenezco a esta gente”*. Se puso a reflexionar en todas las cosas de los pueblos originarios que se estaban perdiendo y que valía la pena rescatar y seguirlos practicando para que se conserven, como la lengua, algunas prácticas sociales, el respeto, los valores. *“Cosas que son tan interesantes que si se pierden, también se va parte de ti, porque formas parte de”*.

A partir de ahí Rosario empezó a valorar pertenecer a un grupo étnico. Ahora se comunica con sus hermanos y hermanas en Tu'un Savi. *“Cuando tu hablas en Tu'un Savi, sientes que eres y que estas en esa persona con la cual tu interactúas. No hay maldad en las palabras porque las palabras en Tu'un Savi son mágicas como cualquier otra lengua de culturas mesoamericanas. Hasta para decir algún relajo no tiene maldad, al contrario suena dulce, y suena a risa pero la maldad no existe, y entonces cuando tú interactúas en Tu'un Savi, tú estás dentro de esa persona y lo sientes así, y viceversa, esa persona también siente tus palabras. Esa es la parte bonita, metafórica de hablar en Tu'un Savi”*.

Terminar la licenciatura, le significó a Rosario reflexionar en muchos sentidos: *“yo de pequeña en primaria o en secundaria o en bachillerato, nunca pensé que yo me iba a graduar por lo que soy. Se escucha raro, Licenciada en Educación Bilingüe Intercultural, se escucha raro. ¿Cómo yo me voy a graduar? si se supone que ya lo soy, yo ya lo soy, ya lo tengo, es mi naturaleza, es mi ambiente, mi gente, mis prácticas sociales, mi lengua, mi cultura, en fin, por todo lo que yo soy, ¿Y por eso me voy a graduar? es decir algo así como reivindicándome a mi misma y sobre esa reivindicación, un papelito? Se escucha raro.*

Por esta razón Rosario señala que se debe hacer conciencia sobre esto. Se pregunta; *“cómo podemos nosotros los pertenecientes a los pueblos originarios ser efectivos, objetivos, certeros, estratégicos; qué debemos hacer para que todos los niños, los jóvenes no pierdan su identidad. Que no llegue ese momento en que digan, es que yo no me identifico con una cultura, con un grupo de gente, o con una comunidad de personas. Porque así se puede tener muchos estudios y convivir con otras culturas pero por más que estés con ciertas personas, tu eres tú. Tienes tu forma de pensar, tienes tu forma de actuar, que no son malas, que no son mejores, simple y sencillamente es distinto, esa es tu forma de ser, esa es tu identidad, eres tú”.*

Terminar la licenciatura le significó a Rosario saber que tenía una plaza segura; que aunque le pagaran poco, era un dinero seguro. Que no vas a pasar hambre y que por lo menos le puedes comprar una ropita a las personas las cuales te ayudaron, y que estuvieron siempre contigo en esos momentos difíciles. Por otra parte estaba el reconocimiento de los hermanos y hermanas, de los tíos y las tías. *“En cierta forma en el pueblo adquieres así como respeto. Estar aquí, después de ser una niña chirunda, una mugrosita que subía y bajaba por las calles o que siempre se iba al río a jugar con los niños y con las niñas, bueno yo más bien lo vería así de que, pues ojala seas tú el ejemplo para otras generaciones. Pero pues eso no significa que tú pierdas lo que eres, lo cual siempre subrayo mucho, que no pierdas lo que tú eres. Tú eres tú”*

“Sí, siento que soy ejemplo y quisiera que otros siguieran este camino. Creo -a lo mejor me emociono demasiado- quien sabe, porque cuando asistes de visita a la casa de la tía, a la casa del tío y siempre te comparan, que no es muy bueno eso de comparar, pero al fin de cuentas tal vez sirva de algo, ya ves, y ella que no tuvo ni mamá ni papá, fijate a donde ha llegado”

Rosario resume su logro escolar en tres aspectos:

Uno.

-Luchar contra la idea de que las mujeres no deben estudiar;

“a nosotras las mujeres se nos dice y se nos enseña que uno tiene que servir, uno nació, uno es mujer y como tal nacimos para servir, ¿y a quién le vamos a servir?, a nuestros hijos, al esposo. De ahí que no hay necesidad de estudiar porque el esposo por el papel que tiene debe de mantenerte, es su obligación”

Dos.

-Vencer las malas prácticas del sistema educativo;

Quieras o no el sistema educativo está marginando, es decir el sistema educativo selecciona quienes deben ir a la escuela y quienes no, implícitamente lo está haciendo. Voy a poner un ejemplo, en matemáticas; si yo comparo a un niño que vive en una zona rural, que es de descendencia indígena y que él vive en su mundo y se va, por ejemplo, la secundaria o el bachillerato en una universidad y va a competir haciendo un examen. Por supuesto que tiene más probabilidades de no aprobar ese examen. ¿Por qué?, porque su ambiente en la que él ha vivido y en ese está, y ese examen está redactado con preguntas, con problemas que no son del ambiente de este niño. Entonces este chico que vive en la ciudad y que convive más, que tiene más relación con estas cuestiones, tiene más información, pues claro que tiene más probabilidades de ganar, es decir de aprobar el examen. De ahí que el sistema educativo sí es selectivo, ese es otro, que el sistema educativo en cierta forma influye y selecciona”

Tres.

“Esto va un poco con la formación que uno tiene. Si siempre creces con la idea que eres el tonto, si siempre creces con la idea de que eres un inútil, de que no puedes hacer cosas buenas, eso hace que en ciertos tropiezos o fracasos, no te puedas levantar. Es más una fuerza de voluntad personal. De qué tan fuerte, tan capaz eres de levantarte después de un fracaso. O te quedas o te levantas. Ahí sería más personal, más de mí, de yo. Que tanta fuerza de voluntad tengo para seguir o para quedarme. Bueno, al final de cuentas es un lema que yo siempre manejo y digo, tú tienes y eres lo que quieres ser, nada más”

Quiero finalizar el relato de Rosario compartiendo de manera textual un fragmento del relato que ella escribió en el primer relato autobiográfico que me proporcionó.

“Todo lo vivido en la casa, en el pueblo y en el trabajo me permite hacer un reflexión profunda desde la visión de los vencidos, desde la mirada de quienes siempre nos ha tocado perder. En ocasiones lamento desde el fondo de mi corazón no haber tenido la oportunidad de invitar a mis padres una comida en un buen restaurante o bien disfrutar de las vacaciones en la playa junto con todos mis hermanos y hermanas; me hubiese gustado llevarlos conmigo en el coche negro y pasearlos por varios lugares de nuestro bello Oaxaca. En situaciones difíciles de mi vida me acuerdo de ellos y tengo esa necesidad de apoyar mi cabeza en el pecho de mi madre, siento desde el fondo de mis entrañas esa necesidad de que sus brazos me protejan y me dé el ánimo que necesito. Pero, gracias a esta ausencia y sin que mis padres lo sepan me han enseñado a ser fuerte; he aprendido a distinguir lo que es bueno y lo que es malo para mí en esta sociedad; he aprendido que a diario hay varios obstáculos que desafiar y sacar la casta; he aprendido que no hay razón para odiar a la vida a pesar del destino, sino mas bien es una prueba más para demostrar la fortaleza del ser interior. Probablemente yo no sería lo que soy si no me hubiera tocado vivir lo que he vivido. Gracias a esos golpes que la vida le ha dado a mi vida me ha formado como ser humano en el amplio sentido de la palabra”

4.3 Historia de Isidro.

“¿Qué voy a hacer: dejo la escuela y trabajo nada más, o dejo el trabajo y sigo estudiando?”

Isidro Pérez Hernández, nació en el municipio de Cuatecas Altas, perteneciente al distrito de Jutla de Crespo, Oaxaca. Tiene treinta y cinco años de edad. Actualmente estudia la maestría en derecho Constitucional y Amparo, en la Universidad Iberoamericana de Puebla. Habla el zapoteco como primer idioma. Isidro no cursó estudios de preescolar. Cuando él tenía como cuatro años de edad sus padres migraron al Distrito Federal, vivieron ahí hasta que él cumplió los siete años, después regresaron nuevamente a Oaxaca. Estudió el primer grado de primaria en el Distrito Federal. Recuerda que su padre lo inscribió en una primaria particular porque no lo pudieron inscribir a tiempo en la pública. Aunque su padre anhelaba que él estudiara, no pudo terminar ni el primer grado en esta primaria por problemas económicos.

Isidro recuerda que la profesora le decía que él había aprendido a leer y escribir muy pronto. Esto se debía a que el padre de Isidro le compraba libros y cuadernos, y él trabajaba por su cuenta en estos libros. Su padre era muy exigente con él, lo impulsaba a estudiar, lo ponía a hacer cuentas, a leer, y a dibujar. Algo que se le quedó grabado a Isidro es que la profesora les decía a los demás padres de familia y maestros “El sabe mucho, es de Oaxaca y se parece a Benito Juárez, él va a estudiar hasta una carrera como su paisano”. Isidro en ese tiempo no sabía quien era Benito Juárez, pero se sentía bien porque la maestra decía que él sabía más que los demás niños y esto lo motivaba.

La madre de Isidro no sabía leer ni escribir en ese tiempo, hablaba poco el español, pero llevaba a Isidro a la primaria e iba por él. Isidro y su familia hablaban el zapoteco, pero la convivencia con otros niños no indígenas permitió que él aprendiera a hablar el español.

Al regresar a Oaxaca, a los siete años, perdió completamente el dominio del español porque ahí todos hablaban el zapoteco. En cuanto al dominio del zapoteco no tuvo dificultades pues dominaba tanto éste como el español porque sus padres le inculcaron esta lengua.

En Oaxaca él siguió estudiando la primaria; ya no ingresó a primer grado pues los profesores dijeron que él ya sabía leer y escribir y por esta razón ingresó a segundo grado. No tuvo dificultades académicas, incluso ayudaba a sus compañeros en las tareas escolares. A cambio de su ayuda sus compañeros le prestaban revistas, pues a él le gustaba mucho leer. No reprobó ningún año escolar. Desde segundo hasta quinto grado de primaria estuvo a cargo de la misma profesora. Esta profesora hacía que las actividades escolares fueran muy dinámicas, organizaba competencias de lectura, de operaciones básicas, entre otras actividades y a los ganadores les regalaba un lápiz, un sacapuntas cada semana o cada mes. Isidro casi siempre obtenía un obsequio por sus participaciones y esto lo motivaba académicamente. A Isidro le gustaba la forma de trabajo de esta profesora, recuerda que cuando la cambiaron de lugar de trabajo él hasta lloró.

Entre sus recuerdos también figura la presencia de un profesor que le decía a él y a sus compañeros que no hablaran el zapoteco, que mejor hablaran el español, pero ellos no podían porque no sabían hablar el español aunque estuvieran estudiando. Algunos que migraban temporalmente con sus padres en los campos agrícolas de Sinaloa lograban por necesidad aprender un poco el español, pero los demás no lo comprendían, ni lo hablaban.

En esta etapa Isidro recuerda que como parte de las labores de casa, él tenía que cuidar a los animales. Se le exigía que al salir de la escuela se fuera rápido a su casa para realizar estas labores. Después de una caminata de cuarenta minutos para llegar a su casa, comía y después se iba a cuidar a los chivos, y regresaba al anochecer a su casa *y este era el cuento de todos los días.*

No era que le gustara cuidar a los animales, *era parte del ambiente, de la vida, la vida que significa trabajar en las tierras*. El cuidar a los animales le significaba a Isidro estar dentro de ese ambiente. En las comunidades el primer paso para los niños varones de corta edad es cuidar animales. Una vez que han crecido, el siguiente paso es ir a traer la leña. *Era mejor cuidar a los chivos porque traer la leña por los cerros era pesado*.

Durante sus estudios de primaria, Isidro casi no tuvo contacto con su padre puesto que este migraba constantemente hacia los Estados Unidos. Aunque percibía la ausencia física de su padre, sabía que éste lo apoyaba tanto moralmente como económicamente. Por otro lado estaba su madre que aunque no sabía leer ni escribir, siempre estaba atenta a que Isidro hiciera sus tareas y que repasara las actividades, le decía que le echara ganas. Pero sí sentía que su padre no estuviera pues no contaba con el apoyo para hacer sus tareas. Isidro cursó hasta quinto grado de primaria en Oaxaca, pues cuando él tenía aproximadamente once años su madre falleció, hecho que le afectó por varias razones, entre ellas las exigencias de su padre pues su mamá “siempre estaba ahí para defenderlo”.

Tras el fallecimiento de su madre, su familia y él migraron a San Quintín Baja California, en busca de trabajo como lo habían hecho otras personas de su comunidad, o familiares que ya radicaban allá con quienes ellos llegarían a vivir. Una de las ideas del padre de Isidro era llevar a éste y a sus hermanos a Baja California, para que ellos asistieran a la escuela mientras él seguía trabajando en Estados Unidos y estaría “más cerca de ellos” Sin embargo al llegar allá estuvieron al cuidado de su abuela paterna pues de su padre no volvieron a saber.

Al llegar a Baja California, Isidro se integró a sexto grado pues había terminado hasta quinto grado en Oaxaca. Isidro para entonces ya no hablaba el español, sin embargo su integración a la escuela no le pareció muy complicada ya que en el lugar que llegó a vivir había otras personas migrantes que provenían de su mismo pueblo y hablaban su lengua.

En la escuela se integró a un grupo multigrado de aproximadamente quince alumnos, atendidos por un mismo profesor. La mayoría de los alumnos hablaba español, algunos hablaban el zapoteco, pero en el salón sólo hablaban español, porque el resto se burlaba de ellos si hablaban su lengua.

En cuanto a su desempeño académico, éste no fue un problema, pues siempre fue un alumno dedicado y esto le favoreció en el aprendizaje de las actividades escolares.

En este tiempo también Isidro recuerda su estancia en un albergue escolar. Al estar en un campo agrícola el albergue representaba una opción de cuidado de los niños mientras los padres trabajaban. Isidro y sus compañeros permanecían en el albergue de lunes a viernes y los fines de semana estaban en sus cuartos del campamento. Su permanencia ahí le parecía grata, a los niños se les asignaban responsabilidades como la limpieza de los dormitorios y tirar la basura entre otras actividades. La comida que se les ofrecía en los albergues representó un cambio para Isidro pues mientras él estaba acostumbrado a otro tipo de comidas en Oaxaca en este albergue le ofrecían cosas que no le gustaban, que nunca había comido.

En su “integración” tanto en la escuela como en la comunidad, Isidro recuerda las burlas que le hacían por el tipo de ropa que usaba, ropa desgastada, con varias enmendaduras. Se burlaban de él porque no podía hablar el español. Él sólo se reía al comprender algunas cosas chistosas que hablaban las personas, quienes le preguntaban que por qué solo se reía, él señalaba que era porque no sabía hablar el español. Estas burlas no deprimían a Isidro pero si le afectaban.

-Trabajo en los campos agrícolas en Baja California.

Al terminar la educación primaria, por razones económicas Isidro no pudo continuar estudiando la secundaria. Detalla que la clausura de la primaria fue un día viernes y el sábado del día siguiente a sus escasos once años empezó a trabajar en el campo agrícola.

A pesar de que “el patrón” no aceptó en un primer momento que Isidro trabajara porque era menor de edad y *además era chico de estatura*, finalmente aceptó con la condición de que se le pagaría menos. Como Isidro realmente sabía que el trabajo era necesario para los ingresos del hogar, éste se esforzaba mucho en las labores. Señala que incluso sentía que trabajaba más que los demás aunque el pago era menos.

A su temprana edad Isidro recuerda haberse integrado a diversas actividades agrícolas *“En el campo hice de todos los trabajos cortar chile, fresa, tomate, brócoli, y bueno hasta mayordomo y mi último trabajo fue de apuntador”*. Señala que la principal razón por la que tuvo que trabajar fue para mantener a sus cuatro hermanos ante la ausencia de su padre y *“pues estaba difícil la situación”*. Los cuatro hermanos estaban estudiando la primaria. Después de terminar la primaria a los once años, Isidro trabajó en este campo agrícola durante siete años más. A los diecisiete años inició su vida en pareja y de esta relación nace su primera hija.

-¿Oye, para qué estudias?” “para qué estudias si ya estás grande...para qué estudiar si los pobres no nos morimos de hambre”

Después de siete años de terminar la primaria a Isidro le nace el deseo por cursar la educación secundaria en INEA. Sin embargo tenía que luchar contra los ataques de su pareja y de su abuela quienes le decían “para qué estudias si ya estás grande”.

Isidro relata que a él le gustaba mucho leer, compraba libros a pesar de que su abuela y su pareja le decían *“para qué quieres los libros ¿te los vas a comer o qué?, eso es una pérdida para qué vas a comprar eso, mejor compra algo para comer, cómprate unos tenis o no se, pero no estés comprando libros”*.

Dos años después, Isidro se separó de su pareja. En este tiempo compró una propiedad cerca de unos familiares y se queda ahí con su pequeña hija. Continuaba trabajando en el campo; ahí en su trabajo escuchó en la radio (XEQIN, La Voz del Valle en San Quintín) una convocatoria para obtener el puesto de productor radiofónico. Al solicitar el puesto, le dijeron que no era posible ya que solo contaba con primero de secundaria (para ese entonces ya había cursado el primer grado de este nivel en INEA) y que ahí necesitaban a alguien con secundaria terminada, además que no tenía la pre cartilla del Servicio Militar Nacional. Además, el director de la radiodifusora le dijo que *“las oportunidades se presentan solamente una vez y que uno es el que no está preparado”*

“...Y eso me orilló a seguir estudiando, porque yo siempre quería hacer algo por mí y por mi familia, y salir del campo sobre todo porque es muy difícil”.

El no haber sido aceptado en el puesto de productor radiofónico impulsó a Isidro a continuar estudiando, además estaba cansado de trabajar en el campo y según lo relata quería hacer algo por él mismo y por su familia.

Isidro continuó trabajando en el campo, pero decidió cursar la secundaria por el sistema abierto en INEA. Para ello, tuvo que pedir permiso para ausentarse los días sábados, único día que se darían las asesorías. El mayordomo o jefe, le otorgó el permiso, pero además le hacía el favor de cobrar por él y entregarle su pago, ya que este se realizaba solamente los días sábados. El apoyo recibido por parte de esta persona permitió que Isidro realizara sus estudios en esta modalidad y un año después obtuvo su certificado de secundaria.

Para los familiares de Isidro el que él terminara la secundaria no significaba mucho, cómo él mismo lo señala, no le daban sentido.

Un tío le decía *“para qué estudiar si los pobres no se morían de hambre, tenían qué comer y que por muy poco que fuera no se iban a morir de hambre”*. Sin embargo él no opinaba lo mismo. Creía que no necesariamente tenía que ser así.

Isidro tenía el deseo de estudiar. Señala que algo que le impulsó fue que su papá se lo llevara al trabajo cuando era pequeño y le decía *“yo quiero que seas mejor que yo, no quiero que seas albañil...fíjate como están mis manos, yo regreso del trabajo y llego todo cansado y apestoso y otras personas que salen de su trabajo, salen elegantes, con corbata y hasta huelen bien y yo fíjate, no quiero que seas como yo”*. Esta idea, quedó fija en la mente de Isidro, él quería hacer algo a costa de lo que fuera y si tenía que enfrentar a la familia lo haría. Ya lo estaba haciendo.

Una vez obtenido el certificado de secundaria, Isidro continuó trabajando en el campo agrícola. Poco tiempo después un amigo suyo de origen Tríqui, que estaba trabajando en el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas en la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), le dijo que renunciaría a su trabajo porque iba a entrar a Procuraduría General de Justicia del Estado como traductor, y que su puesto quedaba vacante, le sugirió que llevara sus documentos para ver si se quedaba con el puesto. Al día siguiente Isidro llevó sus documentos y a los tres días ya estaba trabajando en SEDESOL.

A los pocos meses de estar trabajando en SEDESOL, Isidro se encontró con el profesor Isidoro Efraín Martínez Sánchez, el mismo que le había impartido los cursos en INEA, quien le comentó que se iba a abrir una preparatoria con turno vespertino y que se fuera a inscribir pronto porque era cupo limitado. Isidro preocupado por esto fue lo más pronto posible a inscribirse, siendo el primero en solicitar una inscripción.

El Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (Cet del Mar), en ese momento era una buena opción para Isidro, ya que en el primer semestre sería como una escuela para trabajadores donde podría estudiar y trabajar al mismo tiempo. No era necesario asistir a clases, sólo se tenían que presentar exámenes parciales y aprobarlos.

“Y fíjese-dice- lo que le voy a decir piénselo, no se pueden hacer dos cosas a la vez, no se puede hablar y comer pinole a la vez, así que usted decide si quiere trabajar o quiere estudiar”

Al momento de ingresar al nivel medio superior, Isidro continuaba trabajando en el Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas en SEDESOL, y al saber la dinámica de estudios que tendría decide hablar con el coordinador del programa. Le explicó que en ocasiones se tendría que ausentar de su trabajo para poder ir a presentar los exámenes, pero que serían sólo ciertos días y en horarios vespertinos. Su jefe aceptó esta situación en un primer momento. Sin embargo más tarde Isidro se daría cuenta que el asunto no era tan sencillo como parecía.

Su sorpresa fue cuando una tarde que tenía que ir a presentar el primer examen parcial le dijo al coordinador de su trabajo que se tenía que ir porque se acercaba la hora para presentar su examen.

El coordinador le dijo que no se iba a poder ya que era la hora que había más trabajo y que no podían hacer las dos cosas, que tenía que elegir entre estudiar o trabajar, *“Y fíjese-dice- lo que le voy a decir piénselo, no se pueden hacer dos cosas a la vez, no se puede hablar y comer pinole a la vez, así que usted decide si quiere trabajar o quiere estudiar”*.

Ante esta situación Isidro se molestó porque en pláticas previas el coordinador había aceptado otorgarle los permisos. A pesar de todo en ese momento Isidro decidió ir a presentar el examen, le dijo al coordinador que en ese momento él se tenía que ir y que después hablaban.

Después de presentar el examen Isidro se puso a reflexionar y se preguntaba *¿qué voy a hacer, dejo la escuela y trabajo nada más o dejo el trabajo y sigo estudiando?* Realmente era una decisión difícil. Mientras pensaba en esto se le venía la idea que tendría que regresar a trabajar en el campo y *claro no era que le sacara, ¿pero cómo iba a regresar al campo?*

En un primer momento se estaba decidiendo por el trabajo pero después de reflexionar Isidro optó por continuar sus estudios. Para tomar esta decisión fue muy valioso para Isidro recordar el comentario que le hizo el ex director de la radio cuando fue a pedir el puesto de locutor y le fue negado por no contar con estudios *“las oportunidades se presentan solamente una sola vez y uno es el que no está preparado”* y esto le motivó a tomar la decisión de continuar estudiando. También pensó que tendría más oportunidades si cursaba la preparatoria que tener solo la secundaria, además de que sentía que cursar la secundaria en INEA no le había dejado muchos aprendizajes.

Al día siguiente presentó su renuncia en el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas. Tras renunciar Isidro trabajó tres meses en una fábrica de ropa. Posteriormente colaboró en el décimo segundo censo general de población y vivienda dirigido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2000, esto le representó un ingreso por lo menos unos tres meses más. Con este ingreso Isidro pudo comprar un automóvil para trasladarse a la preparatoria. A partir de este momento, no hubo más comentarios negativos en cuanto a los estudios de Isidro por parte de la familia; al contrario, les daba gusto que siguiera estudiando.

Al terminar el trabajo en INEGI, Isidro regresó a trabajar en los campos agrícolas. Durante este tiempo también visitaba a sus compañeros que trabajaban en la Radiodifusora XEQIN, no con la intención de ingresar a trabajar sino de aprender las actividades que ahí se realizaban y más que nada de participar con un programa de manera voluntaria. Al ver su voluntad de trabajo, en la radiodifusora se le dio la oportunidad de participar en un programa matutino los días domingos. Leía cuentos en español y en su lengua materna. Tras algunos meses de participar en este programa le fue otorgada su plaza de trabajo en la radiodifusora.

En este tiempo Isidro continuaba en la preparatoria. Para este entonces ya podía asistir a la preparatoria de manera regular ya que las clases se impartían de tres de la tarde a nueve de la noche.

En este trabajo le dieron las facilidades a Isidro de continuar sus estudios mientras trabajaba, pero él trabajaba más horas los fines de semana para retribuir las horas que le otorgaban. Isidro señala que si no hubiera trabajado en este lugar, con estas facilidades y hubiera estado trabajando en el campo, probablemente no hubiera logrado terminar sus estudios de nivel medio superior.

Al terminar la preparatoria Isidro ya contaba con un trabajo de base (de confianza) en la radiodifusora, un trabajo que le gustaba y donde siempre había anhelado trabajar. Esto ocasionó que él ya no pensara en continuar estudiando, pues estaba en un trabajo que le gustaba y con una plaza asegurada. Aunque no descartaba la idea de tomar cursos por correspondencia para aprender un oficio.

Isidro tuvo contacto con dos directoras de la radiodifusora quienes lo influenciaron para aspirar a seguir estudiando. Una de ellas había estudiado comunicación en la Universidad Iberoamericana del D.F, *“y ella me dijo, no pues si se puede, si no creas que yo estudié en la ibero porque tengo dinero, yo estudié ahí porque me becaron y un rollo me aventó. Pero fíjate - me dijo-, si quieres estudiar, puedes estudiar en alguna universidad y puedes pedir trabajo ahí mismo, hay mucho me dijo, hay de limpieza de muchas cosas”* La otra directora había realizado estudios en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) *y me dijo, sí se puede, no es difícil.* Con estos comentarios en mente, Isidro decidió intentar ingresar a la universidad. Inmediatamente Isidro empezó a pedir información acerca de las convocatorias y los costos de las universidades de su interés. Aprobó el examen en la UABC, campus Tijuana, pero tuvo que renunciar a su trabajo en la radiodifusora para realizar la licenciatura en derecho.

Pero la vida es pesada en Tijuana, económicamente. Al llegar a la ciudad lo primero que enfrentó fueron las carencias económicas. Pagaba cien dólares al mes por una habitación, pero no tenía muebles, así que tenía que dormir en el piso. Isidro señala que lo económico era una situación difícil pero aun más difícil fue sentirse lejos de la familia, pues era la primera vez que salía de su casa.

Isidro relata que estar lejos de la familia era lo que más le desmotivaba para seguir en la universidad. *“Les decía a mis compañeros, saben qué, yo ya me voy porque está muy difícil. No por los estudios en sí, sino por la emociones y los sentimientos con los que te encuentras”.*

Las carencias económicas, aunado con el estar lejos de la familia influyó a tal grado que un día Isidro alistó sus pocas pertenencias y les dijo a sus compañeros de departamento *“saben qué ahí nos vemos, yo me voy”.* *“No, nada de eso pinche Isidro, me decían. Por qué te vas, aguántate güey me decían, y es que esto así es y se va a pasar rápido aguántate. Vas a ver que rápido se pasa”* Isidro relata que ese día se quedó, sólo para no quedar mal con sus compañeros. Ese día Isidro se quedó, tenía que terminar lo que había empezado. Al día siguiente reflexionó en torno a la situación y sabía que si se regresaba ya no iba a tener trabajo, iba a regresar *fracasado* así que decidió mejor aguantarse y se quedó. *Pues me aguanté y la verdad no sé como pasaron las cosas y terminé.*

Otra de las situaciones que lo motivaron a quedarse fue el compromiso que él sentía que tenía con la comunidad en la que vivía. Cuando él se fue a estudiar la carrera relata que mucha gente le habló y le dijo que ocupaban un licenciado que les echara la mano y cuando lo veían que estaba en la carrera le preguntaban, *¿oye y cómo vas?, ya próximamente contaremos contigo y esto significaba un compromiso moral para él.*

En cuanto a lo académico siempre puso empeño en las actividades escolares. Señala que no tenía computadora, tenía que ir a la universidad a realizar sus trabajos, pero el tiempo de uso de las computadoras estaba limitado a una hora por alumno, así que hacía uso de una y cuando se terminaba el turno se cambiaba a otra, de esta manera lograba permanecer en el centro de cómputo entre cuatro a cinco horas diarias hasta terminar sus trabajos.

Isidro logró culminar la educación superior con la licenciatura en derecho en la Universidad Autónoma de Baja California. Fue un logro cargado de una actitud de constante sacrificio, empeño y compromiso de parte de Isidro.

Capítulo 5

Obstáculos, oportunidades y decisiones: la resiliencia en el logro escolar.

Doy inicio a este capítulo haciendo alusión a una frase que escuché en un foro de educación, donde un reconocido investigador dirigiendo su discurso a todos los participantes señaló, *“a nosotros el sistema educativo nos atrapó desde los cinco o seis años y nos soltó hasta los veinticuatro, veinticinco años...”* y continuó su discurso. En ese momento, yo como indígena sólo pude reflexionar *“a nosotros los indígenas el sistema educativo no nos atrapa, nosotros lo tenemos que atrapar, y una vez que lo tenemos más nos vale no soltarlo”*

La reflexión anterior me vino a la mente por mi propia experiencia como estudiante indígena. En este capítulo se analizan algunas situaciones que posibilitaron mi permanencia como estudiante indígena en la escuela, así como la permanencia de Rosario e Isidro en el sistema educativo, hasta obtener una carrera universitaria. Cada uno narramos nuestras experiencias, tanto positivas como negativas acerca de lo que es transitar por el espacio educativo en constante desventaja.

Es importante destacar que en el análisis se ve inmersa mi propia experiencia, por lo tanto el análisis se realiza a partir de un *yo*, ahora investigadora, pero estudiante indígena que ha vivido situaciones muy similares a las que vivieron *ellos*, y eso me permite hablar de un *nosotros* desde la mirada de nuestras experiencias, con una mirada reflexiva y analítica. El análisis parte de mi propia historia y se entrelaza con la historia de Rosario e Isidro.

El análisis se realizó a partir de la propuesta de Geertz (1997), quien señala que una vez producido el relato, el análisis del mismo nos lleva a tres pasos fundamentales: 1) presentar las acciones casi con lujo de detalle, como una parte etnográfica y como base para interpretar; 2) encontrar los códigos socioculturales de esos hechos; y 3) interpretarlos en relación con la teoría.

5.1- Impulsores para el acceso y permanencia en la escuela: la experiencia de tres estudiantes indígenas.

Partiendo de la pregunta principal que originó esta investigación ¿Qué condiciones permiten el acceso y la permanencia de algunos estudiantes indígenas en la escuela, hasta obtener estudios de educación superior? En este apartado se analizan algunas condiciones que permitieron mi permanencia en la escuela, así como la permanencia de Isidro y Rosario en las instituciones escolares hasta obtener un título universitario.

A partir del análisis *de nuestras historias* se encontraron cinco situaciones principales que posibilitaron nuestro ingreso y permanencia en la escuela, a) factores internos- actitud personal, b) *el gusto por estar en la escuela*, dentro de este aspecto se puede rescatar la probabilidad de que la escuela ofreció en momentos claves un espacio de protección; o simplemente lo vimos así a través de un ambiente sano y de compañerismo entre los alumnos, el trabajo de algunos docentes, o incluso como una forma de escapar de las pesadas labores del hogar; c) *factores protectores externos (afectivos)*, vinculo estrecho por lo menos con un adulto significativo, relaciones afectivas con uno o ambos de nuestros padres, amigos, maestros y personas de la comunidad; d) *apoyos económicos* ya sea de familiares cercanos, instituciones o trabajos flexibles y por último e) *factores de riesgo*, tales como: pobreza, migración, discriminación, género, el trabajo a temprana edad, desmotivación por parte de personas cercanas, entre otras. En los relatos se rescata que los factores de riesgo - contrario a lo que se esperaría - fungieron casi siempre como un motivador, como algo que vencer, ofrecieron la posibilidad de proyectarse un futuro diferente, fueron el principal factor de resiliencia en el individuo.

Estas cinco situaciones encontradas se relacionan directamente con lo que plantea la teoría de la resiliencia que se rescata en el capítulo tres de este trabajo y se analizan desde dos espacios de los que provienen *los factores de riesgo y de protección* según Bronfenbrenner (1979) en su modelo ecológico transaccional; 1) El nivel individual y 2) entorno cercano, retomados también por Silas (2009) en su estudio sobre resiliencia. En la siguiente sección se retoman con mayor énfasis.

-Nivel individual

5.1.1- Factores internos-actitud personal

Sólo mucho más tarde, al llegar a la “edad de la razón”, podemos atribuir significado triunfal al estruendo de la infancia, dice Cyrulnik (2001). “Pero en el instante mismo de la agresión, había ya un sentimiento en el que se mezclaban sufrimiento y esperanza. En el momento de la herida, el niño abatido soñaba, “un día saldré adelante...un día me vengaré...les demostraré...” y el placer de soñar, combinándose con el de la realidad, le permitía soportarlo (Cyrulnik, 2001).

En los relatos que se revisaron para esta investigación se encontró que los factores internos del individuo fueron fundamentales para el logro de una carrera universitaria. Estos se vieron reflejados constantemente como una actitud resiliente, donde se pone especial énfasis en una fuerte actitud personal, cuestionarse sobre la situación actual, reconocimiento de situaciones de riesgo, toma de decisiones, búsqueda de estrategias, todo esto basado en la idea de ya no querer seguir en lo mismo, querer demostrar que se puede, según testimonios de los entrevistados.

Aparecen además actitudes como; independencia; automotivación; actitud positiva ante las dificultades poniendo más atención en las situaciones favorables y disfrutando de éstas a pesar de vivir situaciones de conflicto; cuestionarse sobre el presente y proyectarse un futuro diferente; tomar decisiones a partir de las circunstancias que se presentaron y afrontar las consecuencias; forjarse retos y no detenerse hasta alcanzarlos a pesar de las adversidades. (Melillo, 2004; Grotberg, 2006; Saavedra, 2004).

A continuación se rescatan de manera resumida algunas situaciones que reflejan estas actitudes tanto en mi experiencia, como en la vida de Rosario e Isidro. En cada uno de los apartados parto de mi experiencia y posteriormente retomo la experiencia de Rosario y de Isidro.

-Independencia.

A la edad de seis años, desde el nivel preescolar me vi forzada a comprender que si me gustaba estar en la escuela tenía que levantarme sola por las mañanas, ir sola a la escuela y regresar sola a casa pues mis padres no me podían llevar ya que trabajaban. Tuve que aprender a sobrellevar todos los asuntos relacionados con mi escolaridad, ya que mi madre además de que trabajaba no sabía leer ni escribir y mucho menos hablar español. Cuando mi padre dijo que yo no seguiría estudiando, tuve que luchar contra esta idea y me inscribí sola a la secundaria y a partir de ahí me las tuve que arreglar para poder continuar en la escuela y demostrar que podía estudiar aunque sea mujer.

Es interesante notar que la experiencia de Rosario fue muy similar a la mía en cuanto a los estudios de secundaria. Su padre también tenía la idea de que las mujeres no debían estudiar, pero Rosario se opuso a esta idea y se inscribió a la telesecundaria de su comunidad aun sin el apoyo de su padre. Así mismo una vez que terminó la secundaria tuvo que ir tomando decisiones que le permitieran continuar sus estudios, como salir de su comunidad para estudiar el bachillerato.

Isidro tuvo que trabajar desde muy pequeño para apoyar en los gastos de la familia, tomando el lugar y las responsabilidades de ser de alguna manera como un padre para sus hermanos menores a pesar de tener tan solo once años de edad. Para realizar estudios de secundaria tuvo que buscar mucho tiempo después la manera de hacerlo, y encontró una oportunidad en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), porque en su casa no contaba con el apoyo para estudiar. Y así, por su cuenta tuvo que buscar y encontrar las oportunidades para continuar sus estudios.

Todas estas situaciones nos forzaron a ser *independientes* desde muy pequeños e ir buscando soluciones para las dificultades que se nos iban presentando.

-Actitud positiva.

Ante la discriminación por hablar una lengua indígena, en lugar de desistir de continuar en la escuela -como lo hicieron muchos de mis compañeros indígenas- en mi caso lo tomé como un reto. A través de las situaciones discriminatoria que vivía, fui adquiriendo una actitud de competencia. Empecé a buscar sobresalir a pesar de no dominar el idioma español, haciendo las actividades escolares lo mejor posible, a leer mucho para aprender a “hablar bien” el español. Cuando los otros me consideraban “diferente”, yo por dentro pensaba y sabía que era igual a ellos. Traté de ser sociable, convivir con los otros niños aunque no fueran indígenas; aprender de ellos cosas que yo no sabía, y de esta manera logré “integrarme” a *un mundo que estaba obligada a entender*.

Rosario señala en su relato que ella vivía situaciones conflictivas en su hogar; el fallecimiento de su madre cuando Rosario apenas tenía cinco años de edad, la indiferencia de su padre, el trabajo duro; sin embargo ella buscaba la forma de distraerse en otras cosas como las actividades en las misiones culturales, los juegos en sus pocos ratos libres con los compañeros, se refugiaba en “su mundo bonito” (la escuela).

Isidro buscó siempre alcanzar las metas que se iba proponiendo a pesar de no recibir el apoyo de sus familiares. A pesar de haber permanecido un buen tiempo sin estudiar, él retomó sus estudios, terminó la secundaria con el sueño de obtener un lugar en el trabajo que a él le gustaba. Tenía siempre en mente lograr lo que su padre le había dicho *ser mejor que él*.

-Cuestionarse sobre el presente y proyectarse un futuro diferente.

El tiempo que trabajé en los campos agrícolas me sirvió para reflexionar, a pesar de mi corta edad, en las difíciles condiciones en que trabajaría si no lograba cursar una carrera universitaria. Pensaba que ésta era una manera de tener una mejor condición de vida. Me cuestionaba sobre qué era lo que quería hacer de grande y cómo lo lograría. Lo único que no quería era trabajar en los campos agrícolas toda mi vida por un salario mínimo.

Cuando Rosario realizaba las pesadas labores en el hogar o el cuidado de los animales en el campo, cuando las carencias se hacían presentes, ella reforzaba su idea de *no quedarte donde estas, vivir en el campo, con la pobreza, con las carencias*, idea que la llevó a migrar a la edad de quince años para realizar estudios de nivel medio superior aun con las dificultades y retos que esto representaba. El trabajo en los campos agrícolas a muy pequeña edad también le hizo reflexionar a Isidro. Siempre pensaba que esa no era la vida que él quería, que tenía que salir de ese trabajo, porque era muy difícil y porque quería hacer algo por su familia, por él mismo. Esto fue lo que lo orilló a seguir estudiando.

-Tomar decisiones y afrontar las consecuencias.

Cuando mi padre dijo que yo ya no continuaría estudiando por el hecho de ser mujer. Yo quería seguir en la escuela así que tomé mis documentos y me fui a inscribir sola a la secundaria. Sabía que esto representaba mayor responsabilidad para mí, mi madre me dijo; tú sabes que yo no hablo español si tú te haces cargo de todo puedes seguir estudiando, yo acepté el reto. Creo que fue la decisión que marcó la diferencia para que yo estudiara o no.

Rosario enfrentó la misma situación. Al no tener la aprobación de su padre para continuar sus estudios de secundaria se inscribió sola, estuvo dispuesta a enfrentar a su padre, sus regaños e incluso hasta la *golpiza* que posiblemente éste le propiciaría. Afortunadamente no fue así, pero su decisión también fue una situación crucial para que continuara en la escuela.

En el caso de Isidro, una de las decisiones más importantes fue cuando se hizo la pregunta ¿qué hago, me salgo de la escuela o sigo estudiando? ante la amenaza de que perdería su trabajo si seguía estudiando pues según su jefe en ese entonces “no se pueden hacer dos cosas a la vez, no se puede hablar y comer pinole a la vez”. A pesar de no contar con las posibilidades económicas, él decidió abandonar su trabajo y continuar sus estudios.

Estás son sólo algunas de las decisiones que marcaron la diferencia en cada una de nuestras experiencias, fueron decisiones que tomamos con conciencia y dispuestos a enfrentar las consecuencias. Fueron momentos clave para continuar o no en la escuela.

-Búsqueda de estrategias

De manera general, se rescata en los tres relatos que como estudiante indígenas adquirimos responsabilidades desde muy pequeños y tuvimos que ir construyendo estrategias para poder permanecer en la escuela y al mismo tiempo cumplir con nuestras obligaciones tanto en el hogar o en el trabajo.

Tanto en la experiencia de Rosario, como la de Isidro y mi propia experiencia, en casi todos los niveles educativos fue necesario encontrar la manera de combinar trabajo con estudio, sin descuidar ni una cosa, ni la otra. El trabajo era indispensable para continuar en la escuela y la escuela era importante para no seguir trabajando de una manera que no nos gustaba. Buscar la forma de sobrellevar situaciones emocionales difíciles y encontrar las estrategias para disminuir aquellos que nos afectaba.

-Forjarse retos, establecer metas.

Tanto mi persona como Rosario e Isidro teníamos sueños, metas que alcanzar. Desde pequeños, aprendimos a crecer con esos sueños en la mente.

Algunos sueños de manera específica, otros no tan claros pero una cosa sabíamos, no queríamos repetir la historia, queríamos que empezara a cambiar nuestras generaciones partiendo de nosotros mismos, queríamos una vida mejor.

Recuerdo que desde segundo de secundaria me forjé un sueño; ser profesora de secundaria. Me enfrenté a dificultades de diversa índole pero no me detuve hasta conseguirlo.

Rosario adquirió el gusto por la docencia cuando trabajó como instructora comunitaria del CONAFE y ahora después de todo el esfuerzo puede ver realizado ese anhelo .

Uno de los mayores sueños que Isidro tenía era trabajar en la radiodifusora “XEQIN, la voz del valle” de San Quintín B.C. Cuando le dijeron que no le daría la oportunidad porque no tenía estudios de secundaria hizo todo lo posible por estudiar hasta conseguir el puesto. Posteriormente tenía como sueño estudiar la licenciatura en derecho para apoyar a los suyos y fue aprovechando las oportunidades que se le iban presentando hasta lograr ese sueño.

-Automotivación.

En los momentos de desánimo por cualquier situación: académica, afectiva o económica, la automotivación fue muy importante. En los relatos se da cuenta de que como estudiantes indígenas pasamos por momentos difíciles y de desánimo pero también se puede rescatar que después de reflexionar en la situación vivida y después de decir *no puedo*, tanto Rosario como Isidro y yo misma, nos repetíamos constantemente frases como, *sí puedo, tengo que hacerlo, tengo que seguir, es difícil pero no imposible, si otros pueden por qué yo no*. Estas son frases que venían a la mente de cada uno de nosotros al pasar por una situación difícil o al momento de tomar una decisión definitiva de continuar en la escuela o abandonarla.

Las situaciones anteriormente citadas son muestras de que los factores internos tienen un papel fundamental para el logro de objetivos, pero estos no bastan por sí solos, deben ir acompañados por otros factores, (Silas, 2009); estos factores se retoman a continuación.

-Entorno cercano

5.1.2- El gusto por la escuela.

Según (Silas 2009), en la institución educativa sobresalen dos elementos a) la relación maestro-alumno y b) las prácticas institucionales para apoyar a los alumnos. Aunque no se atribuye mayor peso a ninguna de las dos, aparece con mayor frecuencia la relación maestro- alumno como un impulsor. Es lamentable que las prácticas institucionales de apoyo a los estudiantes indígenas tiene muy poca presencia, ya sea traducidos en becas o en el ámbito personal. Lo que si se rescata de manera importante en los relatos es el gusto en sí por estar en la escuela. Esta parte es positiva y esperanzadora si se tienen la oportunidad de contar con una escuela cercana.

En los tres relatos los protagonistas nos identificamos en un aspecto; nos gustaba estar en la escuela desde los niveles básicos. En mi experiencia, la escuela representó un "espacio de recreación", de juego, ya que los fines de semana y durante las vacaciones tenía que trabajar. A su vez era un espacio de retos, aprender nuevas cosas, a hablar español, a sobresalir. A pesar de ser muy chica, cuando miré que otros niños iban a la escuela, yo también decidí presentarme al jardín de niños aunque nadie me llevara. A mi me gustaba estar ahí.

Para Rosario la escuela era "su mundo bonito". Representaba un escape de las pesadas labores del hogar, así como de los problemas en casa. En el albergue ella encontró el refugio que no sentía tener en su casa, era "su mundo bonito", el juego con las compañeras, el clima agradable en ese lugar, son situaciones constantes que Rosario repite en su relato.

Para Isidro, la escuela representaba la forma de salir adelante, de alcanzar el sueño que un día su padre le había dicho. Que estudiara para que fuera mejor que él. El sueño de ayudar a los suyos a tener una vida mejor. Representaba "el lugar para un sueño posible".

5.1.3- Factores protectores externos

El principal factor externo que se manifiesta en los relatos es;

-El apoyo directo o indirecto de una *persona significativa* (Cyrulnik, 2002).

En mi experiencia puedo decir que el apoyo de mi madre fue fundamental para mi permanencia en la escuela. Ahora veo su apoyo como clave para mi permanencia en cada nivel educativo. A pesar de no saber leer y escribir mi madre me apoyó para seguir en la escuela, aun cuando mi padre dijo que yo ya no seguiría estudiando, esto me impulsó en cada paso, sentía que le debía algo a ella y que tenía que compensar su gran apoyo y esa confianza que estaba depositando en mí. En todo lo que hacía, tenía presente la figura de mi madre y lo que había hecho y hacía por mí. *“Si mi mamá me apoya, si mi mamá dice que si, yo sigo estudiando”*.

Los maestros que tuve en secundaria también tuvieron un papel muy importante en mi deseo por seguir en la escuela. Casi todos los maestros en esta secundaria nos motivaban cada día a buscar una situación mejor que la de nuestros padres pues sabían que la mayoría de ellos trabajaban en los campos agrícolas, en condiciones muy difíciles. Nos motivaban a seguir estudiando. Más allá de lo académico, yo sentía que les importábamos como personas.

En el caso de Rosario, la relación con sus compañeros de clase fue fundamental para que a ella le gustara estar en la escuela; la convivencia, los lazos de amistad tan fuertes que se tejían entre ellos la hacía sentir fortalecida. Doña Mary y su familia fueron un sostén, quizá el principal sostén para Rosario en el difícil proceso de migración y su estancia en la ciudad para estudiar el bachillerato. La hicieron sentir como parte de su familia, en esta familia encontró el hogar que siempre había anhelado tener.

Isidro tuvo el apoyo de personas que no precisamente eran parte de su familia. Fueron personas que confiaron en él, ya fuera un profesor, una profesora o sus compañeros de la universidad al decirle que no se rindiera que continuara sus estudios a pesar de que la vida era difícil para él. En el caso de Isidro también figura la presencia de algunos profesores que lo motivaron y lo apoyaron para seguir estudiando. Así como la motivación de sus compañeros en la universidad para que él no abandonara sus estudios.

En ocasiones los factores protectores no fueron fáciles de encontrar, pero llegaron en el momento justo para los tres estudiantes indígenas que compartimos aquí nuestra historia. Estos “factores protectores” los puedo ver hoy de manera personal como situaciones que “nos protegen, pero pagamos por ello” (Cyrułnik 2001:13), fueron factores protectores en una situación de desesperanza.

5.1.4- Apoyos económicos

Siempre consideré un privilegio tener un trabajo donde se me dieran las facilidades de trabajar medio tiempo y poder estudiar por las tardes; esto representó mi mayor apoyo económico. Además del apoyo incondicional de mis hermanos mayores que al darse cuenta de que no pudieron estudiar por nuestra situación económica me apoyaron para permanecer en la escuela. Nunca fue necesario que les expresara que necesitaba de su apoyo ya que me había acostumbrado desde muy pequeña a estudiar con mis propios recursos, pero ellos siempre estuvieron y están dispuestos a apoyarme.

Para Rosario el apoyo de su hermana mayor le representó uno de sus mayores motivos, ya que ella tuvo que abandonar sus estudios para que Rosario pudiera estudiar. También en su momento, representó un apoyo la beca otorgada por el CONAFE; fue como un impulso y apoyo, sobre todo económico para que ella continuara en la escuela.

En el caso de Isidro, el contar con trabajos flexibles en los diferentes niveles educativos que le tocó trabajar mientras estudiaba le significó un respaldo importante.

5.1.5- Presencia de factores de riesgo

“Los sufrimientos nos obligan a metamorfosearnos y nunca perdemos la esperanza de cambiar nuestra manera de vivir. Por eso una carencia precoz crea una vulnerabilidad momentánea, que las experiencias afectivas y sociales podrán reparar o agravar. En este sentido, la resiliencia constituye un proceso natural en el que lo que somos en un momento, debe entretenerse con los medios ecológicos, afectivos y verbales” (Cyrulnik 2001:15)

Al considerar los factores de riesgo dentro de las situaciones que posibilitaron nuestra permanencia como estudiantes indígenas en el sistema educativo, hasta culminar el nivel superior surge la pregunta; de qué manera los factores de riesgo pueden ser al mismo tiempo un elemento para conducir a un logro, a la “realización”. Cabe señalar que no se pretende en ningún momento decirle a alguien que sufre “que su dolor es maravilloso”. Sería ridículo y escandaloso”, (Cyrulnyk, en Morel M., y Marisa, 2010), pero es necesario considerar que la presencia de situaciones de riesgo nos conducen a buscar situaciones mejores.

En palabras de Cyrulnik (2010), los sufrimientos no obligan a metamorfosearnos y así nunca perdemos la esperanza de mejorar nuestra manera de vivir. Es importante también señalar que no es la situación de riesgo por sí misma, sino la actitud que se toma ante ésta y las estrategias que se buscan y se utilizan para mejorar esa situación. Esto finalmente es lo que conduce a cambiar una situación de adversidad por otra de fortaleza.

Retomando las experiencias narradas en los relatos, algunas situaciones que se podrían considerar de riesgo son; la migración, discriminación, marginalidad de género, pobreza, falta de dominio del idioma español, entre otros.

De qué manera estas situaciones pueden fungir como situaciones favorables cuando en los relatos los informantes los señalan como situaciones que les representaron muchas dificultades.

En mi caso, como ya lo he mencionado considero que la pobreza en la que vivíamos obligó a mis padres a migrar en busca de “una mejor vida”, esto permitió que yo tuviera la oportunidad de asistir a la escuela, oportunidad que de haber permanecido en mi comunidad no tengo la seguridad de haber tenido, mucho menos por ser mujer. Además, reconozco que el hecho de haber crecido en una comunidad urbana, y con relativo buen servicio educativo, y con más opciones, me ofreció mejores oportunidades de estudio.

La discriminación hacia mi persona como estudiante indígena desde el nivel preescolar me condujo a querer mejorar mi situación, aunque esto me causó dolor por el costo que significó desconocer involuntariamente mis orígenes. Las situaciones de discriminación me permitieron forjar mi carácter y decidir que a pesar de mis carencias como estudiante indígena yo pondría lo mejor de mí para aprender. Casi representó para mí una obsesión el aprender a leer y escribir bien, y hablar correctamente el español para “ser mejor” que aquellos que se burlaban de mí.

El que mi padre pensara que las mujeres no debíamos estudiar me llevó a querer demostrarle constantemente que yo podría hacer las cosas, esta idea permaneció en mi mente hasta que terminé la licenciatura.

Las carencias económicas me obligaron a realizar trabajos pesados a mi temprana edad para apoyar en los gastos del hogar y ante esta situación lo único que pude pensar es que no quería vivir así siempre y que podía aspirar a algo mejor; sabía que la única forma de obtener ese algo mejor era estudiando y siempre busqué la manera de continuar en la escuela a pesar de que hubo momentos en que pensé desistir.

Esta es mi experiencia, así lo veo desde aquí, desde ahora. Porque está claro *“En el momento del traumatismo no se ve sino la herida. Sólo mucho tiempo después podrá hablarse de resiliencia, cuando el adulto, reparado por fin, confiese el estruendo de su infancia”* (Cyrulnik 2001: 15).

No me atrevo a señalar que así lo significan Rosario e Isidro, sólo apuntaré a las situaciones que aparecen en su relato. En sus relatos, tanto Rosario como Isidro manifiestan que la migración no fue para ellos algo agradable. Ésta vino acompañada de otras dificultades. Sin embargo en lo que a la realización de sus estudios se refiere, la migración también les permitió continuar y terminar estudios.

En el caso de Rosario, si se hubiera quedado en su comunidad no hubiera cursado el nivel medio superior ya que no se ofrecía este nivel en su comunidad.

Las carencias sufridas y las labores pesadas que realizaron desde pequeños también los llevó a reflexionar en su manera de vivir y querer cambiar esa condición, según lo señalan en sus relatos. Como se puede ver, no es el sufrimiento en sí lo que modifica la situación sino la actitud que se toma ante estos sufrimientos.

Después del recorrido que se hizo en los relatos de los informantes desde una mirada analítica, se presenta el siguiente esquema que ha sido diseñado a partir de esa revisión y análisis de las historias de los participantes en la investigación.

5.2.- Esquema del proceso de resiliencia a partir de tres historias de vida.

El esquema que a continuación se describe, muestra el posible proceso de resiliencia que cada uno de los indígenas que compartimos nuestra historia en este trabajo desarrollamos durante nuestra vida cotidiana, así como en el trayecto escolar. Esto no significa que tuviéramos conciencia de cómo se iba dando este proceso, es más bien a partir de la mirada de nuestra historia pasada, en el presente y el análisis de nuestras experiencias lo que ha dado lugar al reconocimiento de este proceso.



Figura 4. Proceso de resiliencia partir de tres historias de vida.
Elaboración propia.

El esquema surgió al relacionar la pregunta inicial de esta investigación con el análisis de los relatos narrados por los investigados y a su vez la relación que se establece con la teoría de la resiliencia.

Considerando las experiencias escolares de los estudiantes indígenas entrevistados y la pregunta inicial de esta investigación - ¿Qué condiciones influyen para que los niños y jóvenes indígenas de zonas de alta marginación y en condiciones vulnerables logren acceder y permanecer en el sistema educativo hasta concluir sus estudios de educación superior, incluso realizar estudios de posgrado? se reconoce un proceso que se fue construyendo y fortaleciendo en cuatro fases hasta dar lugar a la resiliencia y así obtener el objetivo deseado: a) *el reconocimiento de riesgos*, b) *la toma de decisiones*, c) *desarrollo de estrategias*, y d) *la interacción de factores de riesgo y de protección (internos y externos)*. A partir de este proceso se fue fortaleciendo la resiliencia en el sujeto.

El ciclo representado en el esquema refleja que “la resiliencia es un proceso y no una respuesta inmediata a la adversidad” Forés y Grané (2008:34). A continuación se explica cada apartado del esquema.

a. Reconocimiento de riesgos.

En el esquema se muestra que, el *reconocimiento de riesgo* es el primer paso que lleva a tomar medidas para sobrellevar la situación difícil que se vive o bien lograr salir de ella. Representa una seria y profunda reflexión en la situación que se quiere modificar. Incluye en un primer momento, la *aceptación* del problema (Brooks y Goldstein, 2004), tener un *pensamiento crítico* (Melillo, 2004) para analizar la situación de dificultad tratando de mejorarla, y a pesar de la situación presente *ver de manera positiva el futuro* (Saavedra, 2004).

b. Toma de decisiones

La pregunta principal que guía esta etapa de toma de decisiones es *¿qué voy a hacer?* He reconocido una situación difícil en mi vida, qué voy a hacer para modificarla. Una vez que se reflexiona en las posibles opciones se toma una decisión.

La toma de decisiones implica entre otras actitudes; tener *iniciativa* (Grotberg, 2001; Forés y Grané, 2008) para la búsqueda de soluciones y no solo quedarse en el reconocimiento de riesgos; mantener un *fuerte control interno frente a los problemas* (Saavedra, 2004); capacidad de auto motivarse (Saavedra, 2004) *capacidad para generar* (Grotberg, 2001) y *capacidad para planear, optimismo y trabajo duro* (Werner y Smith, 1992).

c. Desarrollo de estrategias

Posteriormente que se ha tomado la decisión sobre lo que se va a hacer para modificar la situación de riesgo, se da paso al *desarrollo de estrategias* que contribuirán a este proceso de acción. La pregunta que guía la reflexión del sujeto en este nivel es ¿cómo lo voy a hacer?. Es acaso en este momento cuando se da respuesta a los diferentes cuestionamientos que se plantean en cada momento de adversidad; cuestionamientos que caracterizan a los sujetos resilientes ¿ Por qué tengo que sufrir tanto? y ¿Cómo voy a hacer para ser feliz de todos modos? (Cyrułnik, 2001). Se consideran los posibles apoyos con los que se cuenta o aquellos que se deben procurar, aunque no se tengan presentes en el momento. Es aquí donde tiene lugar el proyecto de vida (Cyrułnik, 2004; Melillo, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2002); *dichos* *expectativas elevadas* (Henderson y Milstein, 2004) acerca de uno mismo y de lo que puede lograr apoyado de la fuerza personal y cuando se tiene el sostén de otros factores externos.

d. Interacción de factores de riesgo y factores protectores

La interacción de factores de riesgo y de protección, supone no sólo la reflexión sobre la situación que se vive, sino la *acción* sobre éste. Estos factores internos son los que el individuo a desarrollado y fortalecido en el proceso de adversidad, en el reconocimiento de riesgos, en la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias para superar dicha adversidad, tales como; *autoestima* (Melillo, 2004); *capacidad para auto motivarse, tener confianza en sí mismo* y aprovechar las relaciones de apoyo (Saavedra, 2004).

Esta interacción supone que la adversidad está ahí, pero se conjunta con los factores protectores internos o externos que la persona utilice para enfrentarlos. Por esto se señala que la acción sobre la adversidad no significa que los factores de riesgo desaparecen, siguen presentes, pero las fortalezas que desarrolla el sujeto valiéndose de los factores de protección hacen posible seguir consciente de la situación, retomando así la fuerza para actuar y transformarla. Así mismo para salir fortalecido en el proceso y resurgir con mayor fuerza para proyectarse en el futuro.

e. Resiliencia

Es durante el proceso que se viene describiendo mediante el cual se hace presente la resiliencia. Pero como la resiliencia *“nunca es absoluta ni total”*, este proceso se repite una y otra vez –como se señala en el esquema- hasta que la situación es superada de manera que ya no afecte al individuo, sino que lo lleve siempre a un proceso de aprendizaje.

El proceso representado en el esquema señala la posibilidad de que *“todas las personas podemos ser resilientes”* (Forés y grané, 2008:29) pero *“no somos todos iguales ante el riesgo, somos vulnerables en distinto grado”* (Forés y grané, 2008:31), por ello algunas personas sólo llegan al reconocimiento de los riesgos, pero no pasan al siguiente o los siguientes niveles de reflexión y es en donde las situaciones de riesgo en vez de representar la oportunidad para salir fortalecido se convierten en la razón para no querer continuar en la lucha.

CONCLUSIONES

Considerando nuevamente la inquietud que originó esta investigación: ¿Qué condiciones influyen para que los niños y jóvenes indígenas de zonas de alta marginación y en condiciones vulnerables logren acceder y permanecer en el sistema educativo hasta concluir sus estudios de educación superior, incluso realizar estudios de posgrados?, se puede rescatar que una de las situaciones que tuvo más peso para la culminación de estudios de los informantes fue la actitud personal. Como lo señala Cirulnyk (2001) casi todas las personas que salieron adelante a pesar de vivir situaciones de vulnerabilidad elaboraron desde temprano una “teoría de la vida” que conjugaba sueño e intelectualización. Casi todos los niños resilientes se han hecho dos preguntas. La primera que los empuja a intelectualizar, “¿por qué tengo que sufrir tanto?” y la que los invita a soñar “¿cómo le voy a hacer para ser feliz de todos modos?” Cuando este condicionamiento íntimo de la resiliencia pudo encontrar una mano tendida, la evolución de los niños no fue desfavorable. En las historias narradas por los estudiantes en esta investigación resaltan de manera constante estas interrogantes.

Desde temprana edad los estudiantes desarrollaron una actitud resiliente, lo que significa reconocer adversidades, enfrentarlas y salir fortalecidos para seguirse proyectando en el futuro (Manciaux, 2003). Además aprovecharon los apoyos y oportunidades que se presentaron en momentos muy acertados para posibilitar su permanencia en la escuela.

La “mano tendida” a la que refiere Cirulnyk es fundamental para reforzar la actitud resiliente, ya que una persona, por más fuerte que sea no puede por sí misma sobrellevar las situaciones de conflicto. Siempre será necesaria la intervención de una tercera persona. Esa persona que plantea un mensaje positivo, la persona de quien se toma fuerza, que es un apoyo para el proyecto de vida, que muestra confianza, que cree en verdad en el potencial del individuo, que sea un modelo a seguir (Silas, 2009). Pero en ocasiones no se cuenta con el apoyo esperado; se puede llegar a pensar que la persona está sometida a un destino y se les abandona a su triste suerte, contribuyendo así al cumplimiento de lo que se había previsto (Cirulnik, 2001).

En el caso de los estudiantes indígenas, y en lo que a educación se refiere, es muy importante que las personas y las instituciones cercanas a ellos desde los niveles básicos de escolaridad no los abandonen, por el contrario deben mostrarse como lo “significativo” para ellos, en donde encuentra el impulso para superar las adversidades y continuar en la escuela.

En casi todas las historias que se rescatan en esta investigación es relevante el gusto de los niños indígenas por estar en la escuela. Esto quiere decir que los estudiantes indígenas ven en el espacio escolar algo que los invita a permanecer ahí. Ante esta situación se pueden plantear interrogantes como; ¿por qué a los niños indígenas les gusta estar en la escuela a pesar de que muchas veces no cuentan con el apoyo de sus padres para estar ahí? ¿Qué situaciones positivas son significativas para ellos a pesar de todas las dificultades que enfrentan? y ¿en qué dimensiones debe seguir trabajando la escuela para contribuir a la permanencia de este tipo de alumnos en las instituciones escolares?

En palabras de Silas (2009), por una parte los docentes tienen un papel primordial como persona significativa en la experiencia escolar de los estudiantes, pero así como éste, las escuelas en general pueden estimular la resiliencia en sus alumnos estableciendo altas expectativas para ellos, brindándoles apoyo para alcanzarlas e informando sobre lo necesario para tener éxito. (Melillo y Suárez, 2005).

A continuación se plantean algunas situaciones que se deben reforzar tanto en la escuela como en la labor del docente.

La escuela

La institución escolar tiene una gran responsabilidad que debe buscar cumplir de manera constante, la de fomentar el gusto de los estudiantes por la escuela, ofreciendo espacios de recreación, un clima favorable de aprendizaje y sobre todo un espacio de protección para todos los niños.

En el contexto de esta investigación, la escuela debe visualizar particularmente las necesidades de protección de los estudiantes indígenas contra la discriminación y otras situaciones desfavorables que viven en el espacio escolar y que puede generar incluso la deserción de los mismos o un rechazo por la institución escolar.

Para que la escuela pueda ser vista por los estudiantes indígenas como ese espacio de recreación, de protección, y como la base para lograr un mejor futuro, es importante que se avance primero en hacer visibles a los estudiantes indígenas desde los niveles iniciales, ya que como lo señala Raesfeld (2009), por un lado las escuelas indígenas son las que más carecen de calidad educativa y por otro lado en las escuelas urbanas la existencia de niños indígenas sigue siendo un fenómeno ampliamente ignorado tanto por maestros como por funcionarios educativos. Algunas dimensiones en las que es urgente trabajar son:

-El sistema educativo y las escuelas deben implementar medidas que realmente funcionen para hacer visibles a los niños indígenas en las escuelas. No pueden seguir siendo ignorados.

-Dado que la discriminación muchas veces se presenta por falta de conocimiento, las escuelas deben integrar, fomentar y fortalecer programas donde se dé a conocer la diversidad cultural que existe en la escuela. Estos programas no deben estar dirigidos únicamente a los grupos que sufren la discriminación sino a todos los involucrados en esa relación de interculturalidad. En este caso toda la comunidad educativa (Molina, 2003).

-El Sistema Educativo debe asegurar que se cumpla el derecho a la educación que tienen los indígenas desde los niveles básicos hasta el nivel universitario, acercando cada vez más este último nivel a las comunidades donde radican; ofreciendo becas, considerando para los exámenes de ingreso a la universidad las deficiencias con las que desafortunadamente fueron formados en niveles previos.

Los docentes

Una de las principales conclusiones de las investigaciones iniciales de Warner donde surge el concepto de resiliencia es que los maestros son actores clave para el desarrollo positivo de los estudiantes con problemáticas de diversa índole. Werner y sus colegas encontraron que la educación podía compensar las dificultades iniciales de estos chicos. Los docentes y las escuelas estaban entre los factores protectores más frecuentemente detectados en los niños de estos estudios. Desde la escuela primaria hasta el colegio secundario y el nivel terciario, los jóvenes resilientes encontraron un docente favorito que se convirtió en un modelo de rol positivo para ellos. Un maestro especial ejerció una fuerte influencia en sus vidas brindándoles, calidez y afecto, y les enseñó a “comportarse compasivamente”.

Los docentes son los responsables de que exista un clima de confianza y convivencia tanto en el aula como en la escuela en general. En sus manos está la *integración* positiva de los niños indígenas en las actividades escolares, así como la de los niños no indígenas.

En diversas historias de vida se rescata que los niños que migran a otras entidades enfrentan mayor rechazo por no poder “integrarse” a la dinámica escolar por ser “diferentes”. Ante estas situaciones es responsabilidad de todo docente que enfrenta el reto de atender niños de diferentes grupos étnicos:

- Hacer visibles a los estudiantes indígenas dentro del aula.
- Realizar diferentes actividades donde estos estudiantes manifiesten su cultura, y su lengua natal.
- Procurar que los estudiantes indígenas desarrollen una alta autoestima, que desarrollen una identidad positiva respecto de su diferencia cultural.

Para ello es necesario que los no indígenas modifiquen su percepción acerca de los indígenas y que se termine el racismo hacia ellos (Molina, 2003).

-Recibir capacitación y asesoría para conocer la necesidad de atención a los niños indígenas y elaborar estrategias para su atención.

-Trabajar los seis puntos referidos en el esquema de la rueda de la resiliencia.

(ver página 42).

El sistema educativo, las instituciones educativas de los diferentes niveles y la sociedad en general enfrenta un gran reto al visualizar a los estudiantes indígenas. Ese reto refiere a ofrecer condiciones favorables en todos los aspectos para que ellos puedan acceder y permanecer en la escuela.

Por otra parte, es importante aclarar que aunque el enfoque de la resiliencia nos invita a cuestionar nuestras certezas y prácticas y a mirar de manera más positiva a nuestro semejante, especialmente a quien demasiadas veces tendemos a juzgar como un niño o una familia con problemas, como un caso social y que no tiene forma de salir de una situación a la cual ya está destinado (Manciaux, Lecompte, Vanistendael y Schweizer, 2003), también debemos reconocer que si se hace un mal uso tanto teórico como práctico del término nos puede conducir a situaciones más graves. Manciaux (2003) advierte que la resiliencia se podría considerar como un mito si sólo se ve en este término un nombre de pila para conceptos como: resistencia, adaptabilidad, invulnerabilidad, capacidad de enfrentarse.

Según Tomkiewicz (2003), la resiliencia mal entendida puede dar una justificación teórica a la reducción, incluso a la supresión de toda política social. Se culpará a los que fracasan, a las víctimas de la miseria, diciendo que no merecen el esfuerzo de ayudarles, pues no sabrían aprovecharlo. Los demás, los resilientes, los que salen adelante sean cuales sean el plan de subsidio y la coyuntura, no necesitan nuestro auxilio.

El autor advierte que dicha desvirtuación argumentos para contraponer a los niños y a las familias que salen adelante y no necesitan servicios y prestaciones, a los que por no ser resilientes se considera irrecuperables y, antes o después se abandonará a su suerte. En lugar de esto, Tomkiewicz propone que se deberían orientar programas y actividades hacia el bien de los niños, de las familias y los grupos en dificultades para ayudar a que surjan sus competencias y las pongan en práctica. Ante esta mirada, vemos que el concepto de resiliencia como la lengua de Esopo, puede ser lo mejor o lo peor, según la usemos, señala, Tomkiewicz (2003).

En el espacio escolar, usar el concepto de resiliencia descuidando lo positivo de esta propuesta, supone un riesgo de estigmatización, “estarían los “niños buenos, resistentes, meritorios, en cierto modo y los demás” (Michaud, 2003:84).

El propósito de esta investigación no es presentar el enfoque de la resiliencia como la solución a todas las desventajas que tienen los grupos indígenas, ni es el propósito separar *a los buenos, resistentes y meritorios de los demás*; el propósito es presentar una realidad muy conocida, pero muy ignorada. La exclusión educativa de la que son víctimas los indígenas; exclusión de la que muy pocos logran salir, y *pagan un precio muy alto para lograrlo*.

La perspectiva de la resiliencia, y el hecho de que algunos estudiantes logren desarrollar fortalezas y estrategias para permanecer en la escuela hasta llegar al nivel superior no justifica el hecho de que el sistema educativo sigue en deuda con los estudiantes indígenas. Es sólo una muestra de que los indígenas tienen que hacer un doble o triple esfuerzo para luchar por algo que es su derecho, la educación.

Es necesario remarcar que la educación que se les ofrece a los estudiantes indígenas sigue siendo de baja calidad. Las escuelas a las que asisten los indígenas se siguen caracterizando por sus deficiencias, entre ellas la de ofrecer un servicio diferencia paralelo y compensatorio (Durin, S., 2007). Es urgente y necesario avanzar en propuestas que conduzcan a disminuir la desigualdad de oportunidades educativas para los indígenas.

Entre estas acciones se rescatan los aporte de Silvia Schmelkes (2003) y Gallart N., y Enríquez B. (2006):

- a) Aumento del número de becas, con acción afirmativa hacia población indígena, para cursar la educación superior.
- b) Llevar la educación superior a las zonas densamente indígenas mediante el establecimiento de Universidades Interculturales.
- c) Combinar un programa de apoyo económico (en la forma de becas o créditos) con una transformación de las instituciones de educación superior que los reciben.
- d) Redoblar esfuerzos para mejorar la calidad de la educación básica y media superior que se ofrece en las regiones indígenas.
- e) Trabajar para combatir la discriminación y los prejuicios.
- f) Intensificar los trabajos para interculturalizar la educación básica, media y superior.

A pesar de las propuestas existentes para mejorar la educación de los indígenas, han sido muy pocas las acciones concretas realizadas a favor de los mas desfavorecidos como lo son ellos.

La principal conclusión de esta investigación es que el sistema educativo está en deuda con los indígenas del país. No ha ofrecido las condiciones necesarias para que tengan una educación de calidad en sus comunidades de tal manera que la única opción que tiene para realizar estudios posteriores al nivel de secundaria es migrar hacia las ciudades, lo que les representa enfrentar inmensas dificultades.

Los indígenas que logran obtener el grado universitario, según todos los relatos revisados para esta investigación reflejan que ha tenido mucho que ver su lucha personal por obtener el “sueño” de tener una carrera universitaria, por “demostrar” que se puede aun en condiciones de constante desventaja. Situación que de ninguna manera debería ser así, ya que todos los estudiantes independientemente de sus condiciones tienen los mismos derechos.

En fin, “el estudiante indígena que logra ingresar a la educación superior, es un joven formado con un espíritu de lucha y disciplina. Prueba de ello son los obstáculos que tiene que vencer al salir de su comunidad y enfrentar al mundo urbano, con toda su hostilidad y complejidad” (Castillo, 2010).

La conclusión anterior se refuerza con lo planteado muy recientemente por Mexicanos primero (2012);

“Creemos que todo lo bueno que se logra en las escuelas mexicanas se debe, en primer lugar, al empuje y resiliencia de los propios niños, niñas y jóvenes” Esta miles de historias de éxito se concretan todos los días, con alumnos en condiciones de gran precariedad o rodeados de mediocridad generalizada, que se rehúsan a quedar aplastados por la rutina insensata o por la restricción estructural de su entorno” Mexicanos primero (2012:9).

También se reconoce la intervención de aquellos que en resiliencia se les reconoce como *factores de protección*; como los padres de familia, maestros, y activistas locales, entre otros. Todos ellos comprometidos y decididos a que la generación actual no reproduzca en espejo las carencias del punto de partida; su apoyo, que con frecuencia llega al sacrificio y aún atrapado en un esquema de limitados márgenes para actuar se traduce en una voluntad indomable de ofrecer mejores oportunidades de las que ellas y ellos como niños en su momento recibieron. (Mexicanos Primero, 2012). Sin embargo, *“no podemos seguir recargándonos en el heroísmo de pocos para seguir subsidiando la mediocridad y disfuncionalidad del sistema que condiciona a muchos”.* (Mexicanos Primero, 2012:9).

Ante esta situación cabe aclarar que la resiliencia, no es la solución, si acaso una actitud de lucha constante frente a la exclusión y la desigualdad, como muestra de descontento y de reclamo y como prueba de que se puede. Al fin y al cabo...

“El futuro se tiene que construir y nosotros tenemos mucho que decir al respecto. Para hacer realidad aquello que queremos, es necesario creer que nuestro futuro no es un regalo. No estamos delante de una situación totalmente ajena a nosotros, más bien nuestro futuro es algo que podemos conquistar [luchando]. El ser humano tiene la capacidad de ser guionista y protagonista de sus propias historias” Forés y Grané (2008:17).

Referencias bibliográficas

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2003). Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas: "Vincular los Caminos a la Educación Superior", Universidad de Guadalajara, 17-19 de noviembre. México: ANUIES.
- ANUIES. (2006). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México, D.F.: ANUIES.
- Bernard, B. (1991): *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*, San Francisco, Wested Regional Educational Laboratory.
- Bertaux, D. (1986). L'imagination Methodologique, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 44. Madrid, pp. 265-275.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brooks, R., Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Como lograr el equilibrio, la seguridad y la fortaleza interior necesaria para vivir en paz*. Barcelona. Edit. Paidós.
- Bonilla, M., García, G. (2002). *La perspectiva cualitativa en el quehacer social*. México: CADEC
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., y Ordorika, I., (2002). *Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXII, núm. 3, pp.9-43, México.

- Casillas, Ortiz y Badillo (2011). *Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas en la universidad veracruzana*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Castillo Salazar, (2005). *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior: una alternativa institucional para el acceso, equidad, cobertura y calidad*. México, D.F.: ANUIES.
- Chávez, M. *Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignada?* Revista de la educación superior, vol. XXXVII, núm.148, pp. 31-55, México.
- Consejo Nacional de Población, CONAPO (2010). Comunicado sobre “*indicadores sobre condiciones de vida de jóvenes indígenas*”. México, D.F.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S, Guénard, T., Vanistendael, S., y Manciaux, M. (2003). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- De Miguel, Jesús M. (1996). *Auto/biografías*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Didou Aupetit, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editores-CINVESTAV-IPN.
- Didou Aupetit, Sylvie; Remedi, Eduardo (2006). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. ANUIES-CINVESTAV, México.
- Durin, S. (2007). *Una educación indígena intercultural para la ciudad? EL Departamento de Educación Indígena en Nuevo León*. Frontera Norte, julio-diciembre, año/vol. 19, número 038. El colegio de la Frontera Norte Tijuana, México. pp.63-91

- Fernández-Pérez, Jorge A., Peña-Chumacero, A., y Vera, R., (2006). *Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior*. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290466>
- Ferrarotti. Franco. (1981) *Historia e historias de vida*. Caracas. Traducción: Moreno, A. (1998).
- Flores-Crespo, Pedro y Barrón, Juan Carlos (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de interculturalidad*, México, ANUIES.
- Forés, A., Grané, J. (2008). *Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Gallart N., y Enríquez B. (2006). INDIGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR. ALGUNAS REFLEXIONES. Universidades, julio-diciembre, número 032. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. México, pp. 27-37.
- Geertz, C.(1987) *La interpretación de las culturas*. Traducción de Alberto Bixio. México, Gedisa.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*, Barcelona: Gedisa.
- Grotberg, Edith (1995): Fortaleciendo el espíritu humano (trad. Néstor Suárez Ojeda) La Haya, Fundación Bernard van Leer. Paidós, 2003.
- Guzmán, G., y Saucedo, C. (coord.), (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Barcelona: Universidad Nacional Autónoma de México/Pomares.
- Havez, M. (2008). *Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?* vol.37, n.148 [citado 2010-03-15], pp. 31-55. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602008000400003&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2760.

- Hawkins, J. D. y Catalano, R. F. (1990): *20 Questions: adolescent Substance Abuse Risk Factors* (material audio), Seattle, WA, Developmental Research and Programs.
- Henderson, E. (2003). *La resiliencia en el mundo de hoy*. España: Editorial Gedisa
- Henderson, N y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós.
- INEE, (2006). *La calidad de la educación básica en México. Informe Anual 2006*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI (2005). *Hablantes de lengua indígena en México*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. En "Cuéntame", versión en línea. México: Gobierno Federal. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/impresion/poblacion/lindigena.asp>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2005). *II Conteo de Población y vivienda*.
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda*.
- Keats D. (1992). *La entrevista perfecta, manual para obtener toda la información necesaria para cualquier tipo de entrevista*. México: Pax
- Mallimaci F., Giménez Béliveau V. (2006) *Historias de vida y método biográfico*, en *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, D. (2010). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 12*. Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num12/resena/balam-voz-estudiantes.html>
- Mead, George H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós. Trad. Florial Mazia.

- Melillo, A. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mexicanos primero (2012). Ahora es cuando. Metas 2012-2024. Disponible en <http://www.mexicanosprimero.org/component/content/article/126-no-te-lo-pierdas/171-investigacion.html>
- Molina Virginia, (2003). *La educación intercultural en México, América Indígena*, Vol. LIX, núm. 3.
- Morel M, y Cecilia. Entrevista a Boris Cyrulnik. ¿De que esta hecha la felicidad? Disponible en <http://pneiudec.foroactivo.com/t59-entrevista-a-boris-cyrulnik-de-que-esta-hecha-la-felicidad>
- Munist, M., Santos, H.(1998).*Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Disponible en <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.html>*
- Muñoz Villalobos V. (2010). Informe sobre el Derecho a la Educación. Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. ONU.
- Muñoz-Izquierdo, C. (1996): *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2008, septiembre). La educación a debate. *La educación indígena en México: inconsistencias y retos. Revista Este País*, 37–41.
- Oyola C. y otros (1996) "*Fracaso escolar. El éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano marginales*". Aique, Buenos Aires.
- Poilpot, Marie-Paule (2004). *La Resiliencia: El Realismo de la Esperanza. En: El Realismo de la Esperanza. Testimonios de Experiencias Profesionales en torno a la Resiliencia*. Gedisa, España.

- Raesfel, L. (2009). *Niños indígenas en escuelas multiculturales*. Pachuca, Hidalgo. *Trayectorias*, Enero-Junio, 38-57.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S. y Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*. pp. 33-39.
- Rodríguez A. (1997) *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria*, sin datos, p. 27.
- Romo, A. (2006). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*, México, ANUIES.
- Salmeron C. y Porras (2010). *La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública*, en Arnaut A. y Giorguli. *Los grande problemas de México*, vol. 7, pp. 509-546. México, el Colegio de México.
- Saavedra, E. (2004). *El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico, como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos Resilientes: Estudio de Casos*, Tesis Doctoral. Universidad Valladolid. España.
- Sanz Hernández, A. (2005). *El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales*. Disponible en <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/32/31>
- Schmelkes, S. 2003 - "Vincular los caminos a la educación superior". Conferencia dictada en el *Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES. México.
- SEP (2011). En periódico *La Jornada*. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/186423.html>.

Silas Casillas, J. (2009). Estudiar en la montaña sin morir en el intento. Disponible en: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/numeros-tres/PDFs/11-juan-carlos-sillas.pdf>

_____ (2008) *La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales*. Revista Electrónica Sinéctica. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/998/99812248002.pdf>

_____ (2008). *¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 13, número 039. pp 223-247. Disponible en :<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003910.pdf>

Theis, A. (2003). *La resiliencia en la literatura científica*. En M. Manciaux (ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.45-59). Barcelona: Gedisa.

Torres (2006). Introducción. En *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, México, ANUIES.

Vanistendael, S. (2001). *La resiliencia en lo cotidiano*. En Manciaux, M.(ed). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. : España, Gedisa.

Vanistendael, S., Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis, I.(2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992): *Overcoming the Odds: High-Risk Children from birth to adulthood*, Nueva York, Cornell University Press.

Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*, Nueva York, Villard.

Zapata, C. 2008. "Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile". Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. Fundación EQUITAS. Santiago de Chile, diciembre 2008. Disponible en www.isees.org/download.php

Zapata, O. (2006), La herramienta del pensamiento crítico: *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax.