

Huellas comunitarias en las trayectorias formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk

Community Footprints in Students' Formative Trajectories at the Instituto Superior Intercultural Ayuuk

María del Carmen Rivera Olvera
UNIVERSIDAD VERACRUZANA,
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
EN EDUCACIÓN, MÉXICO
riverol.mariac@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9609-5424>

Francisco Morfin Otero
INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL
AYUUK, MÉXICO
francisco.morfin@isia.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-3133-7047>

Laura Selene Mateos-Cortés
UNIVERSIDAD VERACRUZANA,
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
EN EDUCACIÓN, MÉXICO
lmateos@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1093-4654>

RESUMEN

En este artículo analizamos las "huellas comunitarias" que deja en las trayectorias de estudiantes indígenas el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, una universidad comunitaria intercultural localizada en la región mixe de Oaxaca, México, caracterizada por ser independiente del modelo educativo intercultural propuesto por la entonces Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, y por pertenecer al Sistema Universitario Jesuita. El objetivo de la investigación fue identificar y analizar en las trayectorias de estudiantes indígenas en su paso por la universidad las improntas que les deja el carácter comunal de su experiencia universitaria. Durante el trabajo etnográfico se aplicaron entrevistas semiestructuradas en profundidad y observación participante a ocho jóvenes de distintos semestres de la Licenciatura en Educación Intercultural. El análisis implementado, a través de la Teoría Fundamentada mostró que las trayectorias de formación son multidimensionales y que se configuran con experiencias obtenidas no sólo en el contexto áulico, sino con un fuerte peso comunitario y familiar. Además, ilustran que la inmersión en el modelo educativo comunitario e intercultural y las dinámicas que genera su respectiva "vida universitaria" desencadenan en los jóvenes transformaciones identitarias que los llevan a redescubrir y a revalorar su territorio, su lengua, su ser indígena.

Palabras clave: educación intercultural, trayectoria escolar, relación universidad comunidad, jóvenes, diversidad cultural

ABSTRACT

In this article, we analyze the "community footprints" we perceive in the trajectories of indigenous students of the Instituto Superior Intercultural Ayuuk, located in the Mixe region in Oaxaca, Mexico, a community-intercultural higher education institution that is independent of the intercultural educational model proposed by the governmental General Coordination of Intercultural and Bilingual Education and that is part of the Jesuit University System. The aim of our research was to identify and analyze the imprints the community features leave in the indigenous students' trajectories during their transition through this university. Throughout ethnographic fieldwork, we used in-depth semi-structured interviews and participant observations with eight youngsters studying for a bachelor's degree in Intercultural Education. The data analysis, applied through Grounded Theory, showed that the training trajectories are multidimensional and that they are shaped by experiences the students obtain not only in the academic but also and predominantly in the community and family context. In addition, it is shown that the learning processes through the communitarian and intercultural educational model and the dynamics generated by its respective "university life" trigger in young people identity transformations that lead them to rediscover and re-value their territory, their language, and their indigenous identity.

Keywords: intercultural education, educational trajectory, university-community relation, young, cultural diversity

COMUNIDAD, COMUNALIDAD E INTERCULTURALIDAD EN EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS

¿Qué huella específica deja en las trayectorias de estudiantes indígenas el hecho de cursar una carrera universitaria en una institución de tipo intercultural y de fuerte vocación comunitaria? Los estudios sobre las trayectorias escolares constituyen un campo de interés reciente en el ámbito de las Ciencias Sociales, y aún carecen de investigaciones específicas sobre la relación entre trayectoria estudiantil, por un lado, y tipo de universidad, por otro. Históricamente, a quienes son estudiantes provenientes de contextos indígenas se les ha concebido como un “problema”, se les atribuyen *defectos* y características negativas que se ha buscado atender por medio de la evangelización, la alfabetización y la educación formal (Vásquez, 1975; Calderón, 2018; Dietz y Mateos, 2019). Esta última ha tenido la característica de ser precaria, descontextualizada, *epistemicida* y *lingüicida*, al no incorporar las prácticas de los pueblos originarios (Quijano, 2000; Vásquez, 2015). A pesar de ello, México es uno de los países pioneros en América Latina en integrar el *enfoque intercultural* a la educación, destacando en particular en el nivel superior con la creación de las denominadas Universidades Interculturales.

Al explorar las aún emergentes trayectorias de estudiantes que acuden a este tipo de educación superior, cabe ahora preguntarnos cuáles son las experiencias específicas que tienen en relación con la universidad intercultural. En términos generales, una trayectoria escolar dibuja “el recorrido que realiza una persona en su proceso de educación escolar” (Hernández, 2013, p. 70), que puede o no ser lineal (Terigi, 2008). La relevancia de su estudio deviene de la relación que se percibe entre las experiencias que tienen los estudiantes dentro de las instituciones educativas, por un lado, y las causas de rendimiento académico, permanencia, rezago o abandono escolar, por otro (Sarabia *et al.*, 2018; Rodríguez *et al.*, 2019; Almeida y Pinezi, 2021). Hablar de trayectorias escolares implica hacer un recuento de las historias personales de cada estudiante en su paso por las distintas escuelas, para descubrir de qué manera estas experiencias han moldeado y guiado sus vidas.

Las trayectorias escolares se centran en el recorrido de los estudiantes por las escuelas, las relaciones, los contactos, las experiencias vividas y conocimientos adquiridos dentro del espacio escolar; al recorrido que han experimentado al transitar por los niveles de educación básica, media superior y superior (García Ramírez, 2009). Sin embargo, hay quienes prefieren hablar de “trayectorias” como tales (Buontempo, 2000; Vargas, 2000; Oviedo, 2014; Briscioli, 2017), considerando que involucran experiencias más amplias que las meramente escolares, dado que también comprenden procesos de adquisición de conocimientos que se suscitan tanto dentro como fuera de los contextos escolares (López Ramírez y Rodríguez, 2022).

En nuestro estado de la cuestión, que comprende la revisión de treinta y cuatro estudios realizados durante el periodo de 2000 a 2021, hemos identificado investigaciones enfocadas en conceptualizar dicho término (Ortiz, 2003; Terigi, 2007, 2009; Briscioli, 2017; Guevara, 2017; Mendoza, 2017) y en proponer estrategias metodológicas para su estudio (Ortega, López González y Alarcón, 2015; Toscano *et al.*, 2015; Martínez, 2018). Tras esta revisión fue posible observar que la trayectoria ha sido tipologizada como escolar, educativa, formativa, teórica, continua, real, educacional y estudiantil. Son, en su mayoría, estudios realizados desde un enfoque cualitativo que se centran en conocer las historias de vida de jóvenes insertos en la educación superior. A diferencia de estos estudios, en el presente artículo hablaremos en un sentido más amplio de las trayectorias. Nuestro objetivo consiste en identificar y analizar las “huellas comunitarias” que deja en las trayectorias de estudiantes indígenas el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), una universidad comunitaria intercultural, y cómo estas improntas específicas son articuladas y configuradas en las respectivas trayectorias estudiantiles.

Para realizar este análisis recuperamos la noción de “trayectorias de formación” propuesta por Oviedo (2014, p. 172), la cual integra experiencias de vida producidas en contextos escolares y extraescolares, “experiencias que permiten a las personas constituirse como tales independientemente del medio en que estas experiencias tienen lugar”. Por lo anterior, reconocemos que el proceso formativo de una persona no es exclusivo de la educación formal, ya que, a lo largo de su vida; estos jóvenes han ido nutriendo, conectando y

aprendiendo de todo, con todos, en y desde cada espacio en que han incursionado. Dentro de su investigación, Oviedo (2014, p. 177) reconoce como espacios en los que se genera este tipo de trayectoria la triada: “familia, escuela y trabajo”. De igual manera, distingue tres elementos primordiales: a) las personas con quienes se relacionan (familia, amigos, maestros, compañeros, etcétera); b) autores y lecturas con las que entran en contacto (sobre todo en nivel universitario), y c) los ambientes o contextos. En nuestra investigación identificamos estos elementos, pero añadimos otros dos relacionados con el tipo de institución educativa aquí analizada: d) las relaciones que establecen con las personas dentro de un nuevo contexto local y territorial, y e) las transformaciones identitarias que surgen a partir de estos encuentros.

Para analizar trayectorias de estudiantes indígenas que estudian en universidades interculturales o comunitarias, resulta indispensable esclarecer, en primer lugar, lo que entendemos por interculturalidad y por comunalidad. Aunque en las políticas educativas gubernamentales “lo intercultural” a menudo se sigue reduciendo a “lo indígena”, usando por ello los términos de universidad intercultural y universidad indígena casi como sinónimos (Mateos y Dietz, 2023), aquí concebiremos la interculturalidad desde una perspectiva crítica y transformadora como

el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de “nosotros” *versus* “ellos”, los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio. Frecuentemente, estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular (Dietz, 2017, p. 193).

Esta noción de interculturalidad, que hace énfasis en la conflictividad de las asimétricas relaciones intergrupales que atraviesan

nuestras sociedades contemporáneas y que procura impulsar capacidades transformadoras en su estudiantado, impacta asimismo el concepto de trayectorias, en las cuales se reflejan las desigualdades, asimetrías y rupturas que afectan en particular a estudiantes provenientes del medio rural, campesino e indígena al ingresar a este tipo de instituciones universitarias. En el contexto oaxaqueño, en general, y en el ISIA, en particular, la citada noción crítica y transformadora de interculturalidad se conjuga estrechamente con el concepto de comunalidad (Maldonado y Maldonado, 2018). Acuñado por Díaz Gómez (2014) y Martínez (2010), pensadores Ayuuk y Didzá, respectivamente, el concepto de comunalidad se aplica a los procesos organizativos y a las formas de vida específicas comunitarias que se concretan en el “poder comunal” como forma de gobierno local, el “trabajo comunal” como tequio o mano vuelta, el “territorio comunal” como espacio común de producción y reproducción de la vida y el “disfrute comunal” como las fiestas. En su detallada y exhaustiva reconstrucción genealógica del concepto, Sánchez-Antonio (2021, p. 699) ofrece una síntesis de lo que entendemos por comunalidad:

La comunalidad surge como una respuesta crítica a la separación ontológica sujeto-objeto propio de occidente, y se funda en el modo de vida comunal de los pueblos originarios y la unidad que hay entre hombre-naturaleza (Martínez, 2010). Con esta nueva relación la comunalidad aparece –como concepto y auto reflexivamente– como una nueva sensibilidad epistémica y, a su vez, como matriz cultural de los pueblos y principio regulador del modo de vida de las comunidades mesoamericanas.

Cruzando ambos conceptos, el de interculturalidad y el de comunalidad, entendemos en el presente trabajo por “huella comunitaria” la impronta específica que deja en la trayectoria de un joven estudiante indígena una experiencia educativa inspirada en la comunalidad y en el arraigo o re-arraigo comunitario, que el joven experimenta durante su paso por una institución que promueve relaciones interculturales más simétricas, más equitativas y menos discriminatorias que aquellas que predominan en universidades convencionales y urbano-céntricas que no suelen incorporar experiencias ni

saberes comunitarios en su quehacer académico. Por tanto, estudiar las trayectorias escolares de estudiantes indígenas que asisten específicamente a universidades interculturales con enfoque comunitario resulta apremiante. En nuestro estado de la cuestión y otros consultados (Bermúdez y González, 2019; Didou, 2018; Dietz y Mateos, 2019; Rojas y González, 2016; Lloyd, 2019; Mateos y Dietz, 2023), los “estudiantes indígenas” son un grupo mayoritariamente estudiado en relación con temas como: la discriminación, el racismo, la etnicidad, el género, el uso de lenguas, la vinculación, la salud, el diálogo de saberes y las trayectorias educativas. Sin embargo, estas investigaciones se centran en estudiantes que acceden a universidades interculturales públicas, en las cuales la vinculación comunitaria no siempre cumple de facto el papel protagónico que debería de tener (Navarro, 2020; Mateos y Dietz, 2023). Aquí nos interesó mostrar el modelo educativo alternativo del ISIA –una institución intercultural catalogada como “privada”, pero que se identifica como de orientación comunitaria–, conocer a sus estudiantes, en específico, cómo se “adaptan” a la vida universitaria en un contexto de comunalidad explícita, cómo ha sido su paso por la universidad y la comunidad de acogida y cómo estos aspectos han configurado su trayectoria formativa y su identidad personal y profesional.

Recordemos que las universidades interculturales en México se caracterizan por generar procesos de aprendizaje vinculados con los saberes, lenguas y prácticas de los pueblos originarios. Se han creado desde hace dos décadas por el impulso de movimientos sociales, declaraciones y decretos de organismos internacionales, nacionales y estatales, que perseguían garantizar el acceso a la educación superior de jóvenes provenientes de contextos indígenas reivindicando el derecho a recibir una educación que fomentara el respeto y desarrollo de los pueblos originarios, pero, sobre todo, el derecho a practicar la literacidad en su lengua (Casillas y Santini, 2006).

Con el objetivo de “democratizar” la educación superior, se generaron en diferentes estados de la República Mexicana tres tipos de instituciones aglutinadas bajo el adjetivo “intercultural” (Dietz y Mateos, 2019): 1) El modelo de la entonces Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) va generando un subsistema de educación superior apegado a la política del Estado,

que tuvo como tarea ampliar la cobertura de educación superior y generar programas educativos “alternativos”, vinculados con los saberes y lenguas regionales. Hasta la fecha existen 13 instituciones fundadas por decretos de los gobiernos estatales, pero financiadas conjuntamente por fondos federales y estatales (Salmerón Castro, 2019, pp. 43-68; Mateos y Dietz, 2023). 2) Un modelo alternativo a la CGEIB y a las iniciativas independientes se constituye por proyectos educativos que emergen desde dentro de una universidad convencional pública y autónoma, con el objetivo de reconocer y trabajar la diversidad cultural a través de la investigación, la docencia y la vinculación. 3) Un modelo independiente de la CGEIB está conformado por instituciones universitarias interculturales o comunitarias promovidas y financiadas por organizaciones no gubernamentales o agentes externos a la administración pública, que se distinguen por su fuerte compromiso social con la población local. A través de sus modelos educativos luchan por salvaguardar los derechos de los pueblos originarios, defender los territorios y la autoorganización de las comunidades y por fomentar la justicia social de la población indígena.¹

El ISIA pertenece a este último tipo de universidad intercultural de orientación comunitaria, institución que al igual que los otros dos modelos recibe en su seno a jóvenes provenientes de comunidades rurales indígenas que han tenido dificultades para acceder a la educación superior. Estos jóvenes universitarios son en su mayoría las primeras generaciones de su familia no solamente en cursar este nivel educativo, sino incluso en completar la educación básica. A continuación, expondremos el contexto del estudio, el diseño metodológico seguido en la investigación, el análisis de lo encontrado en el trabajo de campo haciendo uso de las categorías centrales del estudio para, posteriormente, finalizar con algunas reflexiones con el objetivo de generar aportes a los estudios de las trayectorias de jóvenes indígenas en universidades interculturales y comunitarias.

¹ Además de las ya citadas universidades interculturales, la creación de las nuevas Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García”, los diferentes programas de becas en las universidades convencionales dirigidos a estudiantes indígenas y la reciente aprobación (20 de abril del 2021) de la Ley General de Educación Superior, se ha apostado desde el Estado por generar un acceso equitativo de jóvenes en situaciones de desigualdad y rezago social.

EL INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK

El proyecto educativo Ayuuk fue originalmente impulsado y promovido por la organización indígena Servicios del Pueblo Mixe (SER Mixe). Se encuentra fundamentado en los principios de comunalidad, integralidad, complementariedad, interculturalidad y la vinculación entre lo Ayuuk, lo nacional y lo universal. Se entiende la universidad intercultural como un espacio “social y educativo de generación de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y destrezas tomando como punto de partida los elementos culturales del pueblo mixe desde una perspectiva intercultural” (Grupo de Trabajo Ayuuk, 2004, s. p.).

El ISIA abre sus puertas en agosto de 2006 en los terrenos comunales de Jaltepec de Candayoc, con dos carreras: Administración y Desarrollo Sustentable (ADS) y Comunicación para el Desarrollo Social (CDS). Pocos años después se crea la licenciatura en Educación Intercultural (EIN). A la fecha, el ISIA mantiene estos tres programas, ha incursionado en el nivel de posgrado ofreciendo una edición de la Maestría en Educación, y ahora se encuentra en proceso de renovar su oferta educativa.

El Instituto se incorpora como universidad miembro del Sistema Universitario Jesuita, y desde las universidades de este sistema provienen buena parte de los recursos para su sustento y varios de los profesores que, junto con el pequeño equipo local, forman la planta docente de la universidad. La estructura de la organización se conforma por la Junta de Gobierno, la dirección general y tres direcciones (Administración, Académica, y de Comunicación y promoción). El ISIA se caracteriza por tener una continua vinculación con Jaltepec de Candayoc, así como con las comunidades vecinas para fortalecer y continuar su funcionamiento, aspecto que también contribuye a la formación de sus estudiantes. Las actividades productivas, así como las festividades tradicionales y religiosas locales son continuamente integradas a la vida universitaria, y en ellas participa la institución con compromiso social y responsabilidad política. Es en la implementación de la docencia, la investigación, la tutoría y la vinculación en donde se intenta poner en diálogo el saber Ayuuk con los contenidos curriculares y los saberes occidentales (Lebrato, 2016; Bermúdez, 2020).

Se imparten clases de forma presencial, semipresencial y virtual. Retomando las prácticas locales de comunalidad como el tequio, la “mano vuelta” y la reciprocidad, son docentes de otras instituciones de educación superior quienes, a través de un “tequio académico”, realizan estancias periódicas intensas en el ISIA, aunque en el contexto de pandemia se realizaron estrategias que permitían tener un modelo híbrido de docencia. Fueron docentes-colaboradores externos a la comunidad quienes tuvieron que realizar su docencia de forma virtual a través de distintas plataformas; mientras que la vida universitaria presencial se pudo mantener en Jaltepec: las actividades de estudiantes y docentes residentes en la comunidad pudieron, en la medida de lo posible, continuar con clases en el aula, con investigaciones extra-áulicas y con actividades comunitarias (Figueroa *et al.*, 2022).

La licenciatura en Educación Intercultural, la de más reciente creación y la de mayor demanda, tiene como meta formar a docentes en los niveles de educación básica, media superior y abierto que promuevan y fortalezcan las relaciones interculturales al interior de las comunidades y en las regiones. Se trata de profesionistas que respetan las lenguas, culturas y saberes de las comunidades, pero, sobre todo, desarrollan una educación que no violenta, no aniquila, sino que intenta contribuir al desarrollo de las comunidades y pueblos originarios. Todo lo anterior se refleja en su malla curricular, de ocho semestres, integrada por materias como: análisis sociocultural, lengua indígena, desarrollo sustentable, análisis histórico del entorno, organización comunitaria, gobierno local y municipal, derechos indígenas y educación, ética y responsabilidad social, pedagogía de la diversidad, entre otras.²

Los estudiantes que atiende esta universidad intercultural y comunal son principalmente de la región Ayuuk, pero también provienen de otras regiones de Oaxaca y del sureste mexicano. Los jóvenes cuentan con el apoyo de la institución para ingresar, permanecer y egresar a través de becas, servicio de comedor, tutorías y apoyo extracurricular. Sin embargo, el factor económico de las familias sigue determinando su permanencia en ella; hay quienes, para solventar

² Véase <https://isia.edu.mx/oferta-academica/einease> <https://isia.edu.mx/oferta-academica/ein>. Cfr. también: <https://isia.edu.mx/images/Docs/TripticoEIN.pdf>

sus gastos, deciden combinar estudios y trabajo. A más de 15 años de haber iniciado este proyecto educativo, consideramos importante profundizar en los elementos comunitarios que impactan y dejan “huella” en las trayectorias formativas de sus estudiantes para abonar en la comprensión de lo que ofrece un contexto universitario fundado en una perspectiva comunal acorde con la cosmovisión de los pueblos originarios.

METODOLOGÍA

Los datos presentados en este artículo forman parte de una investigación doctoral titulada “Trayectorias de formación universitaria de estudiantes indígenas oaxaqueños. Un estudio comparativo de experiencias en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABJO y la Licenciatura en Educación Intercultural del ISIA”, realizada en el Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana (UV, Posgrados de Calidad de Conacyt) y en el marco del proyecto de investigación *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico I* “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”.³

En este documento presentamos únicamente datos del trabajo de campo realizado en el ISIA con estudiantes de la EIN. Los ocho estudiantes, cinco mujeres y tres hombres, fueron seleccionados a través de un *muestreo intencionado teórico* (Silverman, 2005; Martínez-Salgado, 2012), la mayoría proceden de comunidades indígenas de Oaxaca con autoidentificación indígena; son hablantes de lenguas originarias que cursaron la educación básica en escuelas de sus comunidades de origen y, al momento de la entrevista, se encontraban estudiando los últimos semestres de la licenciatura. El estudio de carácter descriptivo presenta un análisis crítico de estas representaciones subjetivas, desde la perspectiva de los propios estudiantes (Ramos-Galarza, 2020). Por esta razón se aplicaron *entrevistas semiestructuradas en profundidad* (Taylor y Bogdan, 1984), en las que se abordaron temas relacionados a la trayectoria escolar previa

³ Proyecto dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) y patrocinado por el *Economic and Social Research Council* (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

a la universidad, rasgos identitarios o de autoadscripción, vivencias universitarias y aprendizajes adquiridos. Debido a la pandemia por Covid-19 algunas de las entrevistas se realizaron a través de *Whats-App*, *Facebook* y *Zoom*; los datos obtenidos en ellas fueron triangulados con observaciones participantes (Bertely, 2000), aplicadas en diversas áreas de la universidad y de la comunidad y con notas de campo. En el cuadro 1 presentamos algunos aspectos que caracterizan a estos estudiantes.

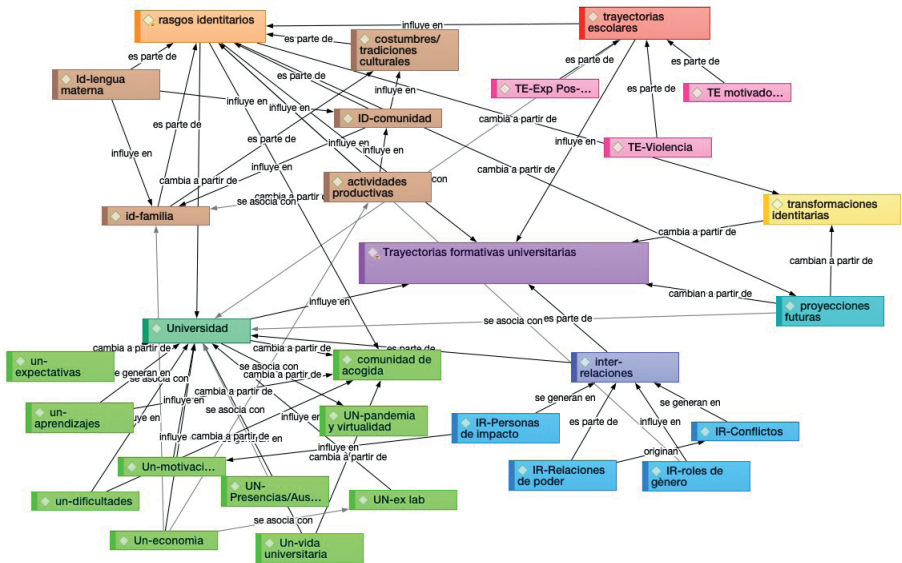
■ Cuadro 1. Colaboradores del estudio

Pseudónimo	Género	Semestre	Lengua originaria	Localidad
Lupita	Femenino	Cuarto	tidza' (Zapoteco)	Santiago Lalopa
Gabo	Masculino	Sexto	tizha (Zapoteco)	Santa Ana Yareni
Dani	Femenino	Sexto	tidza' (Zapoteco)	Santiago Lalopa
Anatuu	Masculino	Octavo	dixdà (Zapoteco)	Santa María Totolapilla
Yultzil	Femenino	Octavo	Tzeltal	Nuevo progreso, Chilón
Liz	Femenino	Octavo	ombeayiüts (Huave)	San Mateo del Mar
Moli	Femenino	Octavo	Ayuuk (Mixe)	Chuxnabán
Goqui Xu	Masculino	Octavo	Binnizá (Zapoteco)	Matías Romero

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

La información que estos estudiantes compartieron ha sido tratada bajo criterios éticos y de confidencialidad, por lo que hemos omitido algunos detalles solicitados por ellos. A través del Método Comparativo Constante, propuesto desde la Teoría Fundamentada (Trinidad *et al.*, 2006) se realizó el análisis de los datos. La categorización y comparación de incidentes efectuada con ayuda del *software* Atlas.ti permitió la identificación de una serie de categorías que guiaron el análisis de datos, partiendo siempre de la categoría inicial de trayectoria formativa universitaria (ver gráfico 1).

■ Gráfico 1. Red de categorías



Fuente: creación propia, con ayuda del software Atlas.ti

A lo largo del proceso de categorización, codificación y análisis de datos, se fueron identificando cinco categorías principales con sus respectivas subcategorías (cuadro 2).

■ Cuadro 2. Categorías, subcategorías y sus relaciones

Categoría y definición	Subcategorías o propiedades	Relaciones
Rasgos identitarios Atributos y cualidades propios de una persona o grupo, que los definen, primero individualmente, y luego como miembros de algún colectivo al cual se autoadscriben.	Familia Lengua Comunidad Costumbres/ tradiciones culturales Roles (género, en la familia, comunidad) Actividades productivas (familia, comunidad)	Se incorporan al individuo a partir del contacto las esferas sociales más cercanas (familia, barrio o colonia, comunidad, etc.), y añaden elementos derivados de la socialización (tradiciones culturales, lengua, actividades productivas, roles culturales, de género, entre otros). Esto a su vez va orientando los intereses personales y profesionales del estudiante.
Trayectoria escolar Comprende las experiencias y vivencias reportadas por los estudiantes durante los niveles básico y medio superior.	Experiencias (positivas y negativas) Motivadores Situaciones de violencia (física, verbal, lingüística, etcétera.)	La trayectoria escolar también imprime su huella en los estudiantes y su identidad, sea por el tipo de escuela, el contexto donde ésta se encuentra, las experiencias que se tienen, los conflictos que se atraviesan, y las figuras docentes, que pueden impulsar o contribuir a la deserción escolar.

Categoría y definición	Subcategorías o propiedades	Relaciones
Universidad Integra aspectos previos a la universidad, los aprendizajes, experiencias que se tienen dentro de la institución, pero también en el contexto en que ésta se encuentra, así como las experiencias laborales de quienes deben estudiar y trabajar para apoyarse.	Motivaciones Expectativas Dificultades Aprendizajes Presencias/ ausencias Vida universitaria Comunidad de acogida Pandemia y virtualidad Experiencias laborales	Esta categoría es quizás la más cercana a la central; en la que se registran los eventos que tienen mayor realce para la investigación. No obstante, no puede desprenderse de las anteriores. Cabe apuntar que no se integró dentro de la categoría central, pues refiere únicamente a eventos relacionados con la universidad como institución.
Relaciones interpersonales Hace referencias a los lazos de amistad, compañerismo, o con familiares, que influyen positiva o negativamente en los estudiantes y en su trayectoria universitaria.	Personas de impacto Relaciones de poder Conflictos Roles de género	Las relaciones interpersonales no refieren únicamente a los lazos formados dentro de la universidad, sino también durante la trayectoria escolar previa, la familia, la comunidad de origen o de acogida, etc., que pueden trascender positiva o negativamente en las personas, pero que evidencian situaciones desiguales, como en el caso de las relaciones de poder o los roles de género.

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

A lo largo del proceso de categorización, codificación y análisis de datos, se fueron identificando cinco categorías principales con sus respectivas subcategorías (cuadro 3).

La aplicación de estas cinco categorías a los elementos propuestos por Oviedo (2014), permite generar una matriz conceptual centrada las personas clave, las vivencias con prácticas académicas, los ambientes propicios para crear territorio, y las transformaciones identitarias.

UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD: TRAYECTORIAS Y ENCUENTROS

El modelo educativo del ISIA busca integrar en los procesos de aprendizaje las experiencias individuales y colectivas de los jóvenes. La articulación de conocimientos comunitarios locales con las experiencias que viven en sus entornos hace que este modelo ponga al centro al estudiante, mientras que el docente adquiere la función de mediador o “detonador” de tales procesos. Los aprendizajes son el resultado no sólo de los contenidos vistos en el aula, sino de la significatividad que éstos tengan en sus respectivos contextos comu-

nitarios, de la articulación de experiencias escolares y experiencias de vida (aspectos característicos de un modelo educativo constructivista, consúltese INTER Project, 2002). Éstos se encuentran mediados por las diferencias culturales tanto como por las desigualdades sociales que atraviesan a estos jóvenes. En este sentido, ha sido fructífero para este estudio identificar y analizar aquellos elementos característicamente comunitarios que median o dan sentido a sus trayectorias formativas.

En busca de la familia: nuevas relaciones interpersonales

El paso de la educación media superior a superior es un proceso difícil para la mayoría de los jóvenes. Los estudiantes indígenas –y no indígenas– ingresan a la universidad con una experiencia de vida que, por lo general, se circunscribe al contexto de su familia y comunidad, mientras que durante la experiencia de sus estudios superiores tienen *encuentros* con otras vidas provenientes de otras culturas. Todo esto convierte la experiencia en un cúmulo de aperturas para imaginar el mundo e imaginarse dentro de él. Es así como se delinean y transforman las identidades, a través de encuentros, contactos, relaciones, vivencias y aprendizajes que van trazando sus trayectorias.

Las historias de las personas tienen su génesis en la familia, y éste es justamente el elemento que con mayor frecuencia surge en el discurso de estos estudiantes, nuestro punto de partida. Las familias son el principal sostén afectivo, económico y motivador; pero sobre todo, constituyen referentes de amor, de relaciones, de pensamiento y de principios éticos. En la mayoría de los casos, la trayectoria universitaria de estos estudiantes inicia con el alejamiento de la familia y del hogar, pues desafortunadamente, en tanto más se avanza en la trayectoria escolar, los jóvenes se ven forzados a movilizarse lejos de sus comunidades (Tomasevsky, 2006).

Este distanciamiento detona en los estudiantes un sentimiento de desprotección, que los coloca en un estado de vulnerabilidad emocional. Muchos de ellos se alejan de casa por primera vez y deberán aprender, entre otras cosas, a vivir solos. En la mayoría de los casos es la familia quien guía y acompaña la transición a esta nueva

etapa en la vida. Algunos padres acompañan a sus hijos a buscar un lugar donde instalarse, ayudan con la mudanza y permanecen en la comunidad durante algunos días para conocerla, proveen lo necesario y acondicionan el lugar que se habitará, o simplemente brindan compañía. En otros casos, este apoyo se encuentra con familiares, paisanos matriculados en la institución, que viven en la comunidad y cuentan con un grupo de amistades con quienes se relacionan de inicio.

En cualquiera de los casos, los estudiantes se enfrentan con un proceso de cambios, de aprendizajes y de pérdidas; una etapa de duelo que para algunos puede tornarse en depresión. Yutzil relata esta experiencia, que en su caso se prolongó por alrededor de dos años:

estuve como, pues, así como hundida. Pasaban los días, los días y yo le marcaba a mi papá y le decía: “No, pues, ¿sabes qué?, yo me regreso...”, la verdad fue muy difícil. Fue muy difícil porque esta parte de estar lejos de la familia, lejos de la casa, lejos de lo que te gusta hacer, [lejos de] mis amigos, [de] mi familia. Todas las noches estaba yo allí, llorando, llorando, y llorándole a mi familia, así estuve como ¿dos semestres? O casi dos años, creo. La verdad fue como una pérdida de tiempo para mí. Era algo que la verdad no me ayudó. Y provocó que cayera en depresión [2EEIS_Yu_16NOV21⁴].

Al igual que los otros estudiantes, Yutzil comenta haber superado esta faceta practicando actividades recreativas, reuniéndose con otros estudiantes en la misma condición o buscando el apoyo de docentes. Justamente, uno de los principales mecanismos para combatir la soledad consiste en establecer lazos con otras personas; ir en busca de una “nueva familia”, pareciera que lo que los estudiantes buscan es una extensión de la familia, figuras parentales de quienes tomar consejos, hermanos o primos con quienes convivir, platicar y divertirse.

⁴ El folio de las entrevistas contiene el número de encuentro, la inicial del instrumento (entrevista), la inicial del tipo de colaborador (estudiante), las dos primeras letras de la institución educativa a la que pertenece, entre los guiones bajos las dos primeras letras del pseudónimo del estudiante, seguido de la fecha de aplicación de la entrevista. Folios similares aparecerán al final de cada extracto de entrevista en lo posterior.

Innegablemente, el contacto con otras personas o grupos es uno de los sucesos que tienen mayor implicación en la vida de un estudiante. No podemos imaginar la vida misma sin esos encuentros, la vida, a fin de cuentas, no es otra cosa que el entrecruzamiento de trayectorias. Estas relaciones pueden ser de múltiples maneras, intensidades y temporalidades pues “el mapa del mundo personal tiene que responder a la estructura de sus ingredientes: personas como tales y relacionadas entre ellas que conservan esa misma condición” (Marías, 1994, pp. 22-24).

Por lo general, el primer círculo de relaciones que los estudiantes establecen se genera en la universidad, sin embargo, el contexto comunitario posibilita la relación con otras personas. La “nueva familia” se gesta entre el *campus* y la comunidad, pero los nuevos lazos comunitarios son el punto de partida que posibilita generar esa “pequeña familia” de la que nos habla Goqui Xu:

los amigos, que la amistad que uno puede entablar con la gente de acá [en la comunidad de Jaltepec y en el propio *campus* del ISIA]. Que más que estar solo, te sientes como acompañado. Por ejemplo, yo me llevo muy bien con mis caseros, convivo con ellos, voy al campo con ellos, cocino con ellos, vivo con ellos. Como quien dice, se siente ese ambiente familiar, no te sientes como lejos de casa. No está mi mamá, no está mi papá [pero] te sientes integrado en esa pequeña familia, aunque no es tuya, te sientes integrado, no te sientes excluido [1EEIS_GX_15NOV2021].

A diferencia de los contextos urbanos, las personas en Jaltepec tienden a saludarse todos los días, a comunicarse con las personas que encuentran en la calle y sobre todo con quienes habitan en sus domicilios. Éstas son pautas comunitarias de relacionarse con el otro; las otras son rápidamente complementadas por la vida en el *campus*, que también sigue pautas y ritmos comunitarios que fungan también como un apoyo en esta transición, como continúa relatando Goqui Xu:

Y aparte, también las amistadas que uno va formando en el ISIA y en otros espacios fuera del ISIA, pues como quien dice, no pues hay un

espacio donde convivir, donde reír, donde jugar, cuando vamos al río, cuando vamos a las tocadas, cuando tenemos algún convivio, cuando hacemos tarea. Como quien dice, yo nunca me he sentido solo en ese aspecto [1EEIS_GX_15NOV2021].

Algunas de las personas entrevistadas resaltaron la tensión, el estrés, la nostalgia y la ansiedad que les causó el tránsito a la universidad, al grado de pensar en desertar o regresar a sus lugares de origen. Sin embargo, una vez avanzados los primeros semestres y afianzadas las amistades y redes en el nuevo contexto, éstas tendieron a mitigarse o a desaparecer. Son las nuevas condiciones de vida y las redes las que les obstaculizan o facilitan su transición a la universidad.

Vivencias con nuevos referentes académicos en el contexto universitario

En el momento de transitar a la universidad los jóvenes adquieren nuevas responsabilidades, estrenan prácticas de autocuidado (en la alimentación, economía, salud), emprenden nuevas socializaciones. A este cúmulo de vivencias se añade el conocer e iniciarse en nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, en la formación disciplinar y en el “rigor académico”. Por otro lado, ya en la vida diaria universitaria, el trabajo con lecturas y la participación de docentes invitados a realizar “tequio académico” contribuyen a que los estudiantes comiencen a apropiarse paulatinamente de su universidad. Aunque estos docentes provengan de instituciones académicas no interculturales, sino convencionales —como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara; el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de Oaxaca; la Universidad Iberoamericana sedes Ciudad de México, Puebla, Torreón y León; la Universidad Veracruzana en Xalapa, entre otras—, la comunalidad que se practica y vive en el *campus* del ISIA vuelve a estos docentes más “ceranos”. Gabo reflexiona al respecto:

Pienso que estudiar en ISIA es como una educación profunda, lejos de darte una educación que tiene que ser evaluación [lle-

var] materias, etc. ...A veces te acompañan. Por ejemplo, Paco, Paco ha sido un gran maestro para nosotros, nos ha acompañado, nos ha impulsado, como no lo ha hecho un maestro [se refiere a otros maestros en niveles educativos previos]. Como Gunther, que nos ha mostrado ¿qué es lo que importa en la vida?, ¿qué es lo que tiene que importar?, ¿qué es lo que nosotros debemos de impulsar, ¿qué es lo que nosotros tenemos que trabajar? Maestros como ellos son los que me han impulsado en serio a buscar alternativas. No es que me digan “ésta es la solución a todos los problemas”, sino que hay que buscar tus propias soluciones [1EEIS_Ga_18AGO2020].

Así, surgen nuevos modelos de roles de docentes y de relaciones entre estudiantes y maestros que se perciben como más horizontales que las que se habían experimentado en niveles educativos anteriores. A partir de estas experiencias, el ISIA se convierte en un espacio que les permite identificarse y reencontrarse con lo propio, con su familia, su comunidad y su lengua. También se impulsa la capacidad de percepción crítica de una realidad tanto propia como ajena; se desencadenan así procesos de identificación con la comunidad, pero también se establece una actitud crítica hacia ella, como reconoce Gabo:

Creo que estudiar ahí [en el ISIA] me ha desarrollado como persona, a ser más crítico, un poco autónomo, pero a redescubrirme más. No es que nos vendan una educación como de tipo *coach*, sino que nos dan las herramientas y nos dicen “para esto sirve”, “para esto no sirve”. Y, pues, a veces tenemos unas materias que nos dicen “tienes que hacer esto” y, pues, volverte más crítico de lo que eras [1EEIS_Ga_18AGO2020].

Oviedo (2014) señala que las lecturas y autores con quienes los estudiantes tienen contacto en este nivel escolar tienen trascendencia en sus vidas, y llegan a impactar de forma positiva o negativa (en los casos en que entorpecen o limitan sus trayectorias). En este contexto, las relaciones con “autores y lecturas”, adquieren mayor sentido cuando se viven y no cuando se leen. Hemos podido observar que la lectura, en particular la comprensión lectora, es una

habilidad poco desarrollada por los estudiantes, sobre todo si se trata de documentos académicos. No obstante, dada la relación del ISIA con otras universidades pertenecientes o no al SUJ, constantemente se tienen visitas de docentes foráneos que, además de cumplir su rol dentro del aula, también se relacionan con los estudiantes en otros espacios, como lo son el comedor, el río, el cerro y las fiestas que se celebran en la comunidad. Estos docentes impactan en los estudiantes no por sus logros profesionales, sino por lo que comparten y por la relación que entablan con ellos. Contribuye también la filosofía institucional y la constante insistencia en la horizontalidad de las relaciones. A propósito, Dani relata: “la relación que los maestros mantienen con nosotros, que es como que más de diálogo, de reflexión, más que como que de estresarnos, sino como una forma de intercambiar lo que ellos saben y lo que nosotros sabemos y hacer un nuevo conocimiento” [1EEIS_Da_27MAR2020]. Este carácter dialógico y reflexivo de las clases áulicas impide que las y los docentes recurran a las añejas explicaciones simplificadoras de los problemas de lectoescritura de sus estudiantes, superando el “modelo del déficit” por una crítica de las desigualdades que arrastra el estudiantado desde antes de su ingreso al ISIA.

Las asignaturas y los contenidos son elegidos estratégicamente de modo que tengan relevancia con el contexto comunitario y con los intereses del estudiantado. Experiencias como la de Gabo reflejan cómo la docencia logra combinar y complementar momentos áulicos y extra-áulicos, aprendizajes a partir de lecturas teóricas y aprendizajes producto de vivencias comunitarias:

tenía una materia que se llamaba Análisis Histórico del Entorno, con temas muy bonitos y muy necesarios para nuestra formación y veía temas del campo, de resistencia, del territorio, del Pachamama, así, muy propios. Y de repente, yo lo sentí en esa temporada de siembra, y yo nunca me había acercado. Sabía que en mi comunidad hacían rituales de siembra y entonces, de repente conocer, o que me mandaran esos trabajos sobre lo que yo vivía en casa, entonces, pues eso me cayó, literal, como anillo al dedo. O sea, uní todos esos contenidos con lo que yo vivía y, pues, iba al campo a hacer los rituales con mi abuelo, con mi mamá, sembraba,

cosechábamos. Entonces, de repente, lo volví algo propio porque era algo muy contextual, porque de pronto los temas eran que la comunidad, que el territorio, que la defensa, la autonomía [1EEIS_Ga_19MAY21].

Así, lo vivencial, lo cercano, como afirmaba Ausubel (1983), se torna significativo. Ciertamente, la influencia de los docentes y de la universidad en esta transición a la adultez de la que nos hablaba Gabo tiene tintes particulares que distinguen al ISIA. Encontramos, por ejemplo, la insistencia en el *sé tú*, la invitación *encuentra tu propio camino*.

Creando territorio: nuevos contextos y nuevos roles

Aunado al establecimiento de nuevas relaciones, los estudiantes inician un proceso de (re)conocimiento del territorio, del lugar en el que habitan, de los caminos que recorren y de los elementos que lo componen. Con (re)conocimiento, nos referimos, por un lado, a conocer el lugar en un sentido amplio, teniendo en cuenta que representa una novedad; pero, por otro, destacamos el reconocimiento de aquellos elementos similares a los del lugar de origen, así como los indicadores que orientan su tránsito diario por la nueva comunidad y que de forma gradual se vuelven parte de sí mismos y de su vida.

Las dimensiones y la seguridad que los estudiantes manifiestan sentir en la comunidad facilitan su reconocimiento, contribuyen a su adaptación. El hecho de que todo el estudiantado proviene de una comunidad, sea ésta Ayuuk (mixe), Binnizá (zapoteca) o de otra región indígena, les dota de una gran capacidad intercultural e intercomunitaria de percibir, comparar y traducir diferencias y semejanzas entre “lo propio” y “lo ajeno”, entre su comunidad de origen y Jaltepec como su comunidad de acogida. Es la migración rural-rural la que les permite obtener un sentimiento de familiaridad y de seguridad que muchos estudiantes asocian al hogar. A propósito, Gabo continúa:

yo siempre aludo que estar en comunidad... es como estar en casa... es como si estuviera en mi propio pueblo. Ya me conoce el vecino,

ya me conoce la señora de la tienda, me saluda y nos ponemos a platicar de otras cosas, ya tenemos otra relación más personal, más amistosa... más cercana. De repente eso me recuerda como a casa, eso es lo que yo soy [1EEIS_Ga_19MAY21].

Las dinámicas comunitarias de Jaltepec resultan para la mayoría de las personas entrevistadas similares a las de sus localidades; en el momento de tejer lazos con los sujetos de la comunidad estos jóvenes se encuentran creando o recreando territorio, como señala Barabas (2004, p. 112):

El espacio culturalmente construido por un pueblo a través del tiempo puede ser determinado como su territorio, el cual es, entonces, toda porción de la naturaleza simbólica y empíricamente modelada por una determinada sociedad, sobre la que ésta reivindica derechos y garantiza a sus miembros la posibilidad de acceso, control y uso de los recursos allí existentes.

Los estudiantes inician estos procesos de territorialización por la apropiación individual de los espacios, para después llenarlos de significado. El carácter no urbano, sino rural del *campus* y de Jaltepec ayudan a apropiarse del nuevo territorio, siempre asociándolo a los ámbitos de la comunalidad, como el tequio y la fiesta:

me convenció, que estaba ubicada dentro de una comunidad, y, bueno, como el otro día te dije que yo vengo de una comunidad, y casi no me gusta estar en la ciudad, eso me convenció mucho. También la manera de cómo está vinculada la escuela con la comunidad... cuando hay fiestas comunitarias, nosotros estamos vinculados, haciendo tequio, estando en la fiesta comunitaria, en los deportes [2EEIS_An_19MAY2022].

Como señalábamos, Jaltepec permite a los estudiantes y a los foráneos integrarse por medio de la participación y el involucramiento en las diversas actividades culturales y sociales. Hay estudiantes que encuentran un rol específico no como estudiante, sino en un papel diferente, como músico o incluso como docente. Se trata de roles

emergentes que les permiten vincularse con su nuevo entorno, como recuerda Goqui Xu:

lo que me ha gustado, como quien dice, pues ha sido dar clases, por ejemplo, que di clases de lengua, estuve dando clases de música en la comunidad y entonces, como quien dice, te va ayudando, como en mi caso, con mi perfil docente, y a descubrir también, como quien dice, intereses que yo tengo. Mi interés por la música, mi interés por la danza, porque también formo parte del grupo de danza, y entonces, como quien dice, te vas integrando a las dinámicas de la universidad, de la comunidad, y vas aprendiendo cosas nuevas, cosas que te van ayudando en tu persona, que te van ayudando a crecer y... que te van haciendo feliz también porque, ahora sí que, si tú estás ahí, pues es porque te gusta, porque te encanta, y tienes aprendizajes nuevos, aprendizajes significativos [1EEIS_GX_15NOV2021].

Es bastante común que, cuando hay alguna fiesta o actividad colectiva, las personas acudan a apoyar en la limpieza, la organización, la cocina o la simple asistencia que, a diferencia de otros lugares, no requiere de invitación. Los saberes comunitarios que aportan los estudiantes pueden ser desplegados y aprovechados en estas actividades extra académicas. Anatuu comenta que su participación, acompañamiento y asistencia (labores de sanación) que ofrece a las/os pobladores, sin solicitar remuneración a cambio, le ha sido benéfico:

como yo hago curaciones, limpias, sé sobar, conozco algunas enfermedades que tienes en el cuerpo, o sea, que lo he vinculado con la comunidad, y ya no me falta. Lo único que pido es comida o así, yo no pongo un precio así, fijo, porque es un don que yo tengo. Me hace sentirme feliz porque, por ejemplo, a veces me van a dejar naranjas. ¡Cajas de naranjas! ¡Plátanos! Nunca me falta nada. Acá las personas de Jaltepec también eso me dicen, *si ayudas, te ayudan* [1EEIS_An_05NOV21].

A través de los testimonios de los estudiantes hemos podido corroborar la importancia que tienen las relaciones intracomunales

con las personas y con el contexto, enfatizando que, cuando se trata de una comunidad, la inserción y la adaptación adquieren tintes más afables. Las relaciones con las personas, con el entorno, y con los seres que habitan en él se vuelven parte de la vida, de la trayectoria y de la identidad de las y los estudiantes. A partir de sus trayectorias durante sus estudios en el ISIA las y los estudiantes acaban “haciendo territorio”, incluso cuando no se trata de su comunidad de origen. Es ésta una capacidad clave para el perfil de quien egresa de una universidad comunitaria o intercultural (Mateos y Dietz, 2023).

Transformaciones identitarias a partir de estos encuentros comunitarios

Las identidades son siempre relacionales (Giménez, 2004) y emergen en los momentos en los que entramos en contacto con “otros”. También se configuran por nuestras preferencias por aquello que reconocemos como propio, y son “transformables” (Restrepo, 2007, p. 25). En ese sentido los jóvenes identifican y reconocen profundas transformaciones identitarias como parte de sus experiencias universitarias.

Una recurrente transformación identitaria está relacionada con volver a “sentirse parte” de una comunidad. Este sentimiento de redescubrir la comunalidad en la propia persona del estudiante es una experiencia clave que refleja el éxito del modelo educativo del ISIA. “Sentirse parte” de una comunidad tiene consecuencias: se vincula directamente con el deseo de “regresar a casa”: vuelven a valorar a sus familias, pero igualmente a sus culturas y sus lenguas. Mientras que al inicio de sus estudios universitarios muchos jóvenes vislumbran un futuro muy lejos de la comunidad, emigrando a algún contexto urbano o metropolitano, la “huella comunitaria” propicia todo un proceso de redescubrimiento de su ser comunidad, de las características de sus familias, de su pasado y posiblemente también de su futuro.

El cambio de imaginario repercute igualmente en los compromisos que se sienten y se asumen con la familia propia y con la comunidad de origen. Surge en muchas entrevistas la noción de “de-

volver” –algo de lo que han recibido, el *wijën kajën*, que en Ayuuk es el “despertar”–. Moli nos revela que ese despertar estuvo directamente relacionado con la toma de conciencia de sí misma, de quién era, de reconocerse como Ayuuk y de abrazar su lengua y procurarla:

en un principio, cuando yo entro aquí [al ISIA], mi mentalidad era muy distinta en el sentido de que a pesar de que yo era mixe, o sea, no tomaba en cuenta todo esto que ven allá, o que te enseñan allá, pero al cabo que tú ya traes, ¿no? Solamente que uno [*muletillas*] quizás porque [*muletillas*] todo el tiempo lo vive, o ya más o menos como que lo va dejando, ¿no? No sé. Incluso llegaba un momento en el que, estando allá, en la ciudad, como que me daba pena hablar mi lengua, ¿no? [*muletillas*], me doy cuenta de que hablar tu lengua es como cualquier otra cosa, como hablar español, como hablar inglés [*muletillas*] era algo que yo realmente no valoraba, no le daba sentido... ¡A mí me [daba] igual que se pierda la lengua! O sea, ¡no pasa nada!, ¡no pasa nada! Eso era lo que yo pensaba. O sea, si se pierde la lengua ¡pues qué mejor! ¡ya todos hablamos español! [ríe], pero pues ahora no. Ya viendo la situación y todas esas cosas de la pérdida de la lengua y pues sí, cambié ya bastante [1EEIS_MO_25NOV2021].

La conciencia de la huella comunitaria en su propia biografía transforma asimismo el estigma que se arrastraba acerca de la lengua materna en una fuente de orgullo. Surge una reflexividad crítica y autocrítica acerca de la discriminación en este caso lingüística. En esa misma línea, Dani –hablante del diidxazá o zapoteco– nos cuenta que su estancia en esta universidad ha sido muy productiva en ese aspecto, porque, además de tener la posibilidad de expresarse en su lengua, también ha obtenido el espacio y la oportunidad de enseñarla, al ser invitada por el ISIA a ofrecer clases de diidxazá a sus compañeros hablantes de otras lenguas originarias. Esta experiencia impactó en su identidad como estudiante y como docente.

Anatuu, por su parte, amplía el aprendizaje y la valoración hacia otros aspectos, hacia prácticas y elementos que conforman su entorno, como la producción agrícola. Mientras que varios/as estudiantes llegan al ISIA rehuyendo de las prácticas campesinas y milperas de

sus familias, ahora sembrar la tierra adquiere un nuevo significado, relacionado con sembrar la lengua:

como ésta es una escuela intercultural, ayuda a conservar la lengua. [*muletillas*] le dan valor a las lenguas, a mi lengua también. A no tirar basura en las calles. A ayudar. Por ejemplo, yo rescaté un gatito. A ayudar a los animales también. ¡A sembrar! Yo antes no sembraba, no me gustaba sembrar. Incluso, acá en la casa que estoy sembré melón [1EEIS_An_05NOV21].

Las enseñanzas y actividades comunitarias promovidas por el ISIA han logrado que sus estudiantes revaloren sus orígenes, y lleguen incluso a sentir el deseo de regresar a sus comunidades y quedarse ahí, re-arraigarse, cuando lo que se buscaba inicialmente era salir. Básicamente, se trata de procesos radicales y profundos de cambio identitario en el que aprenden a desaprender y a reaprender: partir de “aprender a mirar con otros ojos” y apreciar lo propio. El interés por aprender, rescatar o impulsar el aprendizaje de sus lenguas se presenta como un indicador positivo de la valoración de lo propio.

Por último, las transformaciones identitarias aquí analizadas, que se plasman en una revalorización de la comunidad de origen, de la lengua materna y de un imaginario de futuro en un contexto rural y comunal, también se traducen en un redescubrimiento del territorio en un sentido ecológico, bajo una ética del cuidado del medio ambiente, de los recursos naturales y de la sustentabilidad en las actividades productivas que se realizan en sus comunidades. Además, el título universitario que extiende el ISIA no se percibe como sinónimo de supremacía, sino como una herramienta que puede ayudarles a contribuir al cambio o al cuidado de sus entornos. No quieren ser vistos como “mejores”, sino como personas que están ahí, con otros conocimientos, pero dispuestos a trabajar por sus comunidades.

REFLEXIONES FINALES

El caso estudiado aquí del ISIA como una universidad de tipo alternativo y comunitario nos muestra que hay confluencias y divergen-

cias entre tipos de universidades interculturales. Por un lado, el ISIA comparte aspectos con el modelo de las universidades creadas por la CGEIB, como son, sobre todo, la atención a jóvenes que no podrían ingresar a una universidad urbana lejana así como la oferta de programas educativos con pertinencia local y regional en los cuales se procura aprovechar las lenguas originarias. También comparten problemas recurrentes como la fluctuación académica de su personal docente y la falta de recursos financieros para operar (Navarro, 2020; Mateos y Dietz, 2023).

Por otro lado, sin embargo, a diferencia de estas universidades interculturales gubernamentales, en este tipo de institución alternativa los docentes colaboradores tienen mucho mayor libertad de cátedra y se enfrentan a una menor burocracia institucional; aparte, logran una mayor vinculación con la comunidad de acogida, no sólo a través de los proyectos de los estudiantes, sino también integrándose en las festividades, las faenas y otras actividades comunitarias en las que el ISIA siempre participa activamente. Los estudiantes enfrentan retos en su formación; sin embargo, la revaloración de su lengua y de su ser indígena los fortalecen como profesionistas con conciencia comunitaria y con arraigo local, algo que escasamente ocurre en instituciones convencionales de educación superior.

En este trabajo hemos analizado aquellos factores que han contribuido a que las trayectorias de los estudiantes entrevistados lleven una huella comunitaria mostrando, en particular, cómo su adaptación al contexto se ve favorecida por las relaciones comunales e interculturales que se entablan. Retomamos la idea de Gabo de que el ISIA es una institución para personas que se sienten solas, y es posible que así lo sea; sin embargo, todas las escuelas deberían ser espacios donde los estudiantes se sientan seguros. Quizá esto es un acierto del cual se debe aprender. Constatamos en nuestro estudio la cercanía y la horizontalidad que se trabaja continuamente en esta institución, que ha propiciado una disminución considerable en la deserción, aun cuando alrededor de 80% de los estudiantes han manifestado que el ISIA no fue su primera opción y que la carrera que estudian tampoco es la que habrían elegido.

En el ISIA se amplía el espectro de opciones imaginables sobre lo que las y los jóvenes pueden hacer en su vida, el camino que pueden

seguir, pero la constante (en sus tres programas educativos) es el fortalecimiento de sus identidades y la conciencia de un “nosotros” que habita en un mismo mundo. Szulc (2015) sostiene que cuando se fortalece la identidad indígena de los estudiantes –y podríamos decir que no sólo la identidad indígena, sino también *el buen vivir* (Reyes-Gómez, 2021)–, el rendimiento académico mejora. Desde la cosmovisión de la comunalidad Ayuuk, todos los elementos que componen al individuo y al mundo están interrelacionados y funcionan a modo de engranes: si uno falla, todo falla. Esta visión, que integra todos los aspectos relacionados al cuerpo, la mente y el espíritu, trascendiendo incluso al sujeto y abarcando a la familia y a la comunidad, no es ajena a los conflictos, pero procura que la atención y el tequio y el trabajo conjunto conduzcan hacia un equilibrio. Tenemos la convicción de que la educación debería conducir, en todo momento, hacia ese bienestar y equilibrio entre quien se es, lo que se hace, con quienes se convive y donde se habita.

A partir de estas experiencias ha sido posible observar que la movilización del lugar de origen a una comunidad con una estructura similar favorece la transición hacia la adultez y hacia la independencia de los estudiantes, disminuyendo, a su vez, el doble esfuerzo que implica aprender a vivir en un entorno ajeno y comprender el mundo desde sus paradigmas, en los que los imaginarios de futuro son también divergentes. El punto clave consiste, por tanto, en generar “puentes” con algo que resuena y hace sentido en la vida propia. La huella comunitaria de las trayectorias aquí analizadas propicia esta “comprensión del mundo en que se habita”, dado que constituye un referente comunal que conduce a pensar e imaginar *otros* futuros posibles sin violentar la cosmovisión y el modo en que se vive en sus respectivas comunidades. De este modo, el entorno comunitario en que se encuentra inmerso el ISIA abona a una mejor comprensión del entorno cercano, por medio de la realización, la comparación y la adopción de prácticas culturales y modos de convivencia propios de las comunidades originarias.

Es importante apuntar que esta metamorfosis involucra también un periodo de crisis, que conflictúa, en primer lugar, el imaginario de éxito, luego de lo que se conoce y espera de una escuela, y finalmente, la visión de futuro que se ha construido a partir de

estos referentes. Hablamos de un proceso de deconstrucción, seguido de una reconstrucción y una revalorización de lo propio, para así entender lo ajeno, el mundo, comprender a otros. Este proceso interpela a toda la comunidad ISIA: estudiantes y docentes, indígenas y no-indígenas. Y en el caso de sus estudiantes, después de algún tiempo de ser parte del proyecto, muestran tener una mayor comprensión del sentido que tienen la participación comunitaria, la ayuda mutua y el cuidado del entorno. Ello, a su vez, les conduce a repensarse y a tomar decisiones sobre su propio actuar, adquiriendo, a la par, conciencia de quién se es, pero también de quién se quiere ir siendo, a nivel tanto individual como colectivo. Esto les fortalece un sentido de pertenencia comunitaria que implica la revalorización de su lengua y de su cultura, lo que hace posible a sanar relaciones consigo mismos, con sus familias y con sus comunidades, para después pensar e imaginar futuros integrales desde y en armonía con sus cosmovisiones y *sentipensares*.

La propuesta educativa del ISIA, al igual que el de otras instituciones creadas por iniciativa de las comunidades, representa y constituye un modo de resistencia, de defensa del territorio físico y simbólico de las comunidades originarias, así como un ejercicio de libre determinación que se transmite a todas y a todos quienes deciden ser parte de este esfuerzo y que, a través de la participación en la vida comunitaria y su articulación con lo educativo, logran reconocerse como miembros de un mundo específico en comunidades concretas.

REFERENCIAS

- Almeida, E., y Pinezi, A. K. M. (2021). Desafíos de la permanencia escolar: trayectoria de los estudiantes atendidos en los programas de asistencia universitaria. *Educação em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/01024698228757>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIE* (1), 1-10.
- Barabas, A. M. (2004). La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el Estado pluriétnico. *Alteridades*, 14(27), 105-119.

- Bermúdez, F. M. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe*. Oaxaca y Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Bermúdez, F. M., y González, E. E. (2019). Esencialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México. *Antropología Andina Muhunchik Jathasa*, 4(1), 19-42. <http://revistas.unap.edu.pe/antroa/index.php/ANTRO/article/view/321>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación* 17(3), 1-30.
- Buontempo, M. P. (2000). *Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales*. Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Calderón, M. A. (2018). *Educación Rural, Experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. Zamora, México: El Colegio de Michoacán.
- Casillas, L., y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Díaz Gómez, F. (2014). *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe / Ayuujksënää yën – ayuujkwënmää ny – ayuujk mëk äjtën*. México: UNAM.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 92-109. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/420/258>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Dietz, G., y Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Figuroa, M., Villegas, L., Mateos, L., y Dietz, G. (2022). Educación intercultural en tiempos de pandemia. Experiencias inmediatas para atenuar la deserción escolar desde un enfoque interseccional de interculturalidad-género-etnicidad. En R. A. Mena, S. I. Navarro, D.

- E. Ramos y A. Saldívar (coords.), *Enseñanza superior en tiempos de pandemia* (pp. 223-251). Chetumal, Quintana Roo, México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y El Colegio de la Frontera Sur. <https://biblioteca.ecosur.mx/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=af577433b386cf1a230681255242940a>
- García Ramírez, M. (2009). *Trayectorias escolares de los estudiantes del programa de ingeniería química del área de ciencias básicas e ingenierías de la Universidad Autónoma de Nayarit*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, México.
- Giménez, G. (2004). Culturas e Identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77-99, <https://doi.org/10.2307/3541444>
- Grupo de Trabajo Ayuuk (2004). *Proyecto de creación de la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk*. Grupo de Trabajo Ayuuk sobre educación intercultural. Documento de trabajo. Santa María Alotepec Mixe, México.
- Guevara, B. (2017, 31 de mayo, 1 y 2 de junio). Trayectorias educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área. *V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*. Ensenada, Argentina.
- Hernández, A. (2013). Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 69-77.
- INTER Project (2002). *Guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: UNED.
- Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 785-807.
- Lloyd, M. (2019). Las universidades interculturales en México 2003-2019. Principales cifras, desigualdades y retos futuros. En M. Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad* (pp.69-96). México: UNAM-IISUE.
- López Ramírez, M., y Rodríguez, S. (Coords.) (2022). *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*. México: UNAM-IISUE.
- Maldonado, B., y Maldonado, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/2007-7033(2018)0050-006)

- Mariás, J. (1994). *Mapa del mundo personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, A. (2018). Trayectorias escolares en el nivel superior. Un análisis desde algunos indicadores académicos. *Atenas*, 2(42), 137-153.
- Martínez, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Conaculta.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Mateos, L., y Dietz, G. (2023). Universidades interculturales. En G. Dietz (coord.), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: estado del conocimiento 2012-2021* (en prensa). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mendoza, J. (2017). Conceptualización de las "trayectorias escolares" como vectores. *A&H. Revista De Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 6, 59-72.
- Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: la experiencia de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez y Buenos Aires: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, CLACSO.
- Ortega, J. C., López González, R., y Alarcón, E. (Coords.) (2015). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Ortiz, J. E. (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 36, 44-55.
- Oviedo, M. C. (2014). De la Primaria a la Universidad. Trayectorias de Formación de Jóvenes Indígenas en Universidades de México. En S. Didou (coord.), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes* (en prensa). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: Centro de Investigaciones Sociales (CIES).
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica*, 9(3).
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. Jangwa Pana. *Revista del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena*, 5, 24-35.
- Reyez, J. C. (2021). Aakujk'ajt-Jotkujk'äjtën. Balance y Armonía en la Cultura Ayuuk. En *Healing Power. Living traditions, global interactions* (pp. 120-126). Leiden: Sidestone Press.

- Rodríguez, M., Villagrán, S., y Aldaba, M. D. (2019). Vocación, trayectoria escolar y rendimiento académico en universitarios. *Revista Digital FILHA*, 20, s. p. http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20190305130276_vocacion3333333333.pdf
- Rojas, A., y González, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(19), 73-91.
- Salmerón, F. I. (2019). Historia de las universidades interculturales en México. En M. Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad* (pp. 43-68). México: UNAM-IISUE
- Sánchez-Antonio, J. C. (2021). Genealogía de la comunalidad indígena: Descolonialidad, transmodernidad y diálogos inter-civilizatorios. *Latin American Research Review*, 56(3). <https://doi.org/10.25222/larr.839>
- Sarabia, B., Maas, L. M., Gutiérrez, J. A., y Perera, E. (2018). La trayectoria escolar y el perfil de ingreso para elevar el rendimiento académico. *Multidisciplinas de la Ingeniería*, VI(7), 87-94.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Nequén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200010&lng=es&tlng=es
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel (coord.), *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp.161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tomasevsky, C. (2006). *Indicadores de derecho a la educación*. Manuscrito. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Toscano, A., y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares. Estrategias teórico metodológicas para su abordaje. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada <Grounded Theory>. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas, R. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video Componentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>
- Vásquez, B. (2015). Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México). *Educación y Ciudad*, 29, 72-78.
- Vásquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.