

TRAYECTANCIAS E HISTORIAS DE VIDA  
DE MUJERES INDÍGENAS MIGRANTES

*Ruth Belinda Bustos Córdova*  
*Claudia Hypatia Pineda Villalobos*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN



Morelos es un estado que se caracteriza por ser receptor de familias de indígenas jornaleros y jornaleros migrantes. Las jóvenes de estas familias enfrentan diversos obstáculos para concluir sus estudios a nivel licenciatura, formación que de ser completada les permitiría acceder a un empleo formal y romper el ciclo de trabajo agrícola subempleado. Ser mujeres, vivir la inestabilidad derivada de no tener un asentamiento fijo en un territorio (ya que por lo regular sus familias están en permanente migración), padecer pobreza y diferentes tipos de discriminación, ser educadas en una lengua y una cultura distintas a las suyas, son factores que originan su deserción escolar.

La presente investigación, realizada como estudio de casos, tiene por objeto reconstruir las historias de vida de mujeres indígenas migrantes que se formaron como docentes en las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional, en Morelos, y la maestría en Educación Básica con la línea de Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad, a fin de identificar los factores que obstaculizaron o permitieron su trayectancia y los procesos de escolarización. Entendemos por *trayectancia* no solo una línea recta para llegar de un punto a otro, sino el camino que se construye al recorrerlo y emprender acciones en función de las propias decisiones (Bernard, 2006).

A través de un análisis cualitativo de entrevistas con una guía no estandarizada y largos diálogos entre las entrevistadoras y las siete participantes, encontramos que la socialización con figuras de autoridad que reconocían el valor de su esfuerzo fue decisiva para continuar su escolarización, así como las redes familiares que las apoyaron a sortear los obstáculos.



**Nombres:** Bustos Córdova, Ruth Belinda | Pineda Villalobos, Claudia Hypatia

**Título:** Trayectancias e historias de vida de mujeres indígenas migrantes

**Descripción:** Primera edición. | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2023. | Serie: Cuadernos de investigación

**Identificadores:** ISBN 978-607-413-490-2

**Temas:** Mujeres indígenas – Educación – Morelos | Mujeres indígenas – Morelos – Condiciones sociales

**Clasificación:** LC3735 M62 M8 2023

***Trayectancias e historias de vida de mujeres indígenas migrantes***

Ruth Belinda Bustos Córdova

Claudia Hypatia Pineda Villalobos

Primera edición, octubre de 2023

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,

Ciudad de México

[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-490-2

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.



TRAYECTANCIAS E HISTORIAS DE VIDA  
DE MUJERES INDÍGENAS MIGRANTES

*Ruth Belinda Bustos Córdova*  
*Claudia Hypatia Pineda Villalobos*

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	7
<b>La vía metódica</b> .....	13
Objetivo .....	13
Preguntas de investigación .....	13
Participantes del estudio.....	16
Formación de mujeres estudiantes indígenas en la educación superior .....	17
Formación docente y trayectancia de mujeres migrantes indígenas .....	20
Resultados .....	23
<b>A manera de cierre</b> .....	33
<b>Referencias</b> .....	37



## INTRODUCCIÓN

México es un país con altas tasas de migración internacional, principalmente hacia Estados Unidos, pero también con una intensa movilidad migratoria interna, especialmente de población indígena.

Con la apertura de la agricultura y ganadería de la mayoría de los países latinoamericanos a partir de la década de 1970, en particular con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, denominado ahora T-MEC), los grupos indígenas asentados en comunidades rurales se encuentran en desventaja para competir con sus mercancías en el mercado y se han visto obligados a migrar hacia las zonas donde se instalaron las empresas agroindustriales para emplearse como jornaleros asalariados, o bien, desplazarse a las zonas urbanas. Paradójicamente, desde aquellos años las leyes nacionales han cambiado para revalorizar los derechos culturales de los pueblos indígenas (Uribe, 2011).

La migración<sup>1</sup> de los pueblos indígenas tiene entre sus causas, además de la situación laboral y la presión demográfica sobre la tierra, el deterioro ecológico, la inexistencia de servicios básicos, así como los conflictos interétnicos, de carácter religioso, los cacicazgos y la violencia exacerbada.

El desempleo y las condiciones de precariedad en que viven las y los indígenas del país los obliga a la movilidad como alternativa para buscar mejores condiciones de vida. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2018), la población indígena en México que vive en situación de pobreza es de 8.4 millones de personas, en tanto que 3.4 millones se hallan en situación de pobreza extrema.

---

<sup>1</sup> El Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2005) define la migración como el traslado de residencia de los individuos que implica atravesar los límites de una división geográfica. La medición de este fenómeno se efectúa considerando la localización de los individuos en fechas separadas por cinco años de diferencia.

Tales condiciones de pobreza empujan a las familias indígenas a migrar en busca de mejores oportunidades. Sin embargo, tienen que lidiar con diversas precariedades en el lugar receptor: viviendas poco dignas, falta de servicios básicos, mala alimentación, ausencia de servicios de salud y pocas oportunidades de acceder a la educación.

En el caso de los migrantes agrícolas, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos identifica como problemas principales:

la violación a los derechos humanos al trabajo, a la seguridad social, a un nivel de vida adecuado, a la educación, a la legalidad y seguridad jurídica, a la inviolabilidad de domicilio, a la integridad y seguridad personales, a la libertad sexual, a la procuración de la justicia, a la protección de la salud, al trato digno, al libre desarrollo de la personalidad y al interés superior de la niñez (CNDH, 2019).

Así mismo, los migrantes están expuestos a los malos tratos, a diversos tipos de discriminación, al racismo y a la segregación. Los hijos de los jornaleros, que también trabajan, deben cumplir con largas jornadas laborales bajo temperaturas extremas, lo que pone en peligro su integridad física.

Esta investigación tiene como escenario el estado de Morelos, ubicado en el centro del país, el cual atrae a dos tipos de migrantes: los jornaleros agrícolas y los artesanos hablantes de lenguas indígenas, que provienen principalmente de Guerrero, Oaxaca y Veracruz.

Estas poblaciones migran de distinta manera: cíclica (llamada también pendular), circular permanente o de asentamiento en el lugar receptor. La decisión de cómo migrar depende de las condiciones económicas y sociales de cada familia, de la temporalidad y las redes de paisanaje, lo que da lugar a que se asienten de forma permanente en el lugar de inmigración o que retornen a sus comunidades. En la migración cíclica, de carácter estacional, los migrantes salen de su comunidad para trabajar en las regiones agrícolas, ya sea en la siembra o la cosecha por periodos relativamente cortos, pero al finalizar el temporal regresan a su lugar de residencia. En la migración circular permanente los migrantes van de una región agrícola a otra durante las



diferentes estaciones del año, sin tener un lugar de residencia fijo. Finalmente, la migración de asentamiento es aquella en la que se observa una tendencia a establecerse de manera permanente en las colonias o comunidades cercanas a una zona agrícola, lejos de sus lugares de origen; en ocasiones regresan a su pueblo solo para participar en algunas celebraciones (Canabal, 2008).

La migración indígena que se observa en Morelos es de dos tipos: cíclica y de asentamiento, es decir, que quienes se quedan a vivir en esta entidad son campesinos que fueron expulsados de sus territorios de origen por falta de empleo o por empobrecimiento del campo. En las áreas de destino, los migrantes son vistos con desconfianza, estigmatizados e incluso discriminados por su cultura y su lengua diferentes; generalmente tienen dificultades para acceder a los servicios de salud o de educación, lo que determina en gran medida su historia de vida.

Desde hace varias décadas, Sánchez (1997, 2003, 2006) y Canabal (2008) han reportado en diversas investigaciones cómo son las zonas de trabajo y cuáles son las condiciones laborales de los jornaleros migrantes en Morelos. En estas indagaciones se muestra que los jornaleros migrantes en los campos morelenses tienen una inscripción irregular a los servicios de seguridad social, a pesar de los peligros a los que se exponen en los campos; sus ingresos por un trabajo extenuante con largas jornadas son bajos y existe una gran incertidumbre en la contratación. Esto último favorece la inequidad en el pago del jornal entre hombres, mujeres, adolescentes y niños, aun cuando realicen el mismo trabajo.

Cabe destacar que de 1990 a 2017 se implementó en Morelos, a través de la Secretaría de Desarrollo Social, el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, único apoyo que recibían los jornaleros en materia de salud, alimentación y vivienda. Sin embargo, sus resultados fueron limitados en rubros como el respeto y la promoción de los derechos humanos y laborales de los jornaleros migrantes (Castañeda, Cruickshank, Guercke y Verduzco, 2016); al finalizar el periodo de cosechas agrícolas, algunos jornaleros regresan a sus pueblos y otros se incorporan a circuitos migratorios en entidades del norte del país (Sánchez, 2003). Algunos también se asientan en la entidad para convertirse

en enganchadores o capataces, de manera que fungen como intermediarios entre la empresa agrícola y los jornaleros. En cierto sentido, el capataz asegura su propio trabajo y el de sus paisanos, además de establecer estructuras de apoyo.<sup>2</sup>

Podemos afirmar entonces que los movimientos migratorios representan no solo una forma de vida, sino las modificaciones mismas que se experimentan, ya que al transitar por diferentes espacios y territorios los migrantes adquieren nuevas experiencias —no siempre positivas— y su presencia incide también en el espacio receptor, como afirma Sánchez:

Las condiciones desventajosas de su participación económica se refuerzan y legitiman debido a la discriminación social y cultural de que son objeto en el nicho migratorio por el hecho de ser indígenas. Como fuereños, la comunidad receptora los considera además un factor extraño y negativo que altera la vida cotidiana del pueblo, reforzando las barreras sociales, culturales y lingüísticas que los separan de la sociedad (Sánchez, 2006, p. 11).

En este panorama, la escolarización de la población indígena migrante en las zonas receptoras es muchas veces truncada, porque la infancia y la juventud indígenas tienen que laborar para contribuir al gasto familiar, pero también porque la modalidad general de las escuelas de educación básica —monolingües en español— no cuenta con un enfoque intercultural bilingüe que considere las lenguas y culturas indígenas como base del aprendizaje, lo que trae consigo la deserción escolar. Las y los jóvenes indígenas que logran acceder a un nivel universitario lo hacen enfrentando muchas dificultades, pero también a partir de la toma de decisiones en su trayectancia. Bernard señala que la trayectancia es “el camino que se va trazando al ser recorrido; construido por la persona a partir de la trayectoria, del contexto y del sistema de decisión” (2006, p. 159).

---

<sup>2</sup> También se encuentran grupos de indígenas, principalmente nahuas de Guerrero, que combinan la actividad agrícola con la elaboración y comercialización de artesanías. Ellos realizan migración cíclica hasta que finalmente se asientan en lugares turísticos estratégicos.

En este documento se presenta la vía metódica, seguida del análisis sobre la formación de estudiantes indígenas en la educación superior, así como la reflexión sobre la formación docente y la trayectancia de migrantes indígenas; posteriormente se muestra el análisis de los resultados y, por último, las conclusiones.



## LA VÍA METÓDICA

### OBJETIVO

El objetivo fue reconstruir las historias de vida de mujeres jóvenes indígenas migrantes como un acercamiento a su realidad, con el propósito de identificar los factores que permitieron u obstaculizaron su trayectoria y los procesos de escolarización.

### PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación fue: ¿cuáles son los elementos que favorecen u obstaculizan la escolarización de las mujeres jóvenes migrantes indígenas a nivel superior y de posgrado?

Pregunta subsidiaria: ¿cuáles son los factores de formación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para garantizar la permanencia de mujeres jóvenes migrantes indígenas?

La investigación fue cualitativa, esto es, un tipo de investigación que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). El investigador cualitativo se acerca a las personas en su contexto natural para poder comprender la realidad que viven.

Esta indagación se realizó mediante el estudio de casos (Rockwell, 1987), en el que el trabajo del investigador consiste en “descubrir las diferentes capas de universales y particulares que se confrontan en el caso específico en mano: aquellas que se generalizan a otras situaciones similares y aquellas que son únicas a esa situación dada” (Erickson, 1986, p. 130). Los estudios de casos

ilustran un problema, pero no se busca que este caso sea representativo, más bien, con el estudio de casos se pretende formular relaciones y enlaces clave del objeto de estudio, así como generalizaciones que sean susceptibles de estudiarse en otros casos, como lo afirma Rockwell (1987).

En la técnica de investigación cualitativa denominada *historias de vida* se indaga sobre la biografía de las personas, “por lo que si esta técnica es capaz de captar los procesos y formas como los individuos perciben el significado de su vida social, es posible corroborar el sentido que tiene la vida para ellas” (Pérez, en Chárriez Cordero, 2012, p. 52), lo que permite al investigador construir categorías y analizar los datos a la luz de la teoría.

Según Ruiz Olabuenaga, los objetivos de la historia de vida, como método de investigación, son los siguientes:

1. Captar la totalidad de una experiencia biográfica, totalidad en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo a todos cuantos entran en relación significativa con la vida de una persona. Incluye las necesidades fisiológicas, la red familiar, las relaciones de amistad, la definición personal de la situación, el cambio personal y el cambio de la sociedad ambiental, los momentos críticos y las fases tranquilas, la inclusión y la marginación de un individuo en su mundo social circundante. [...]
4. Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales de ámbito general e histórico que sólo encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos (Ruiz Olabuenaga, en Chárriez Cordero, 2012, p. 55).

En el estudio de casos de la formación de las docentes, las historias de vida constituyen una herramienta necesaria puesto que permiten reconocer la existencia de una dimensión personal y sociocultural que integra a esta profesión y que atraviesa la práctica docente, de manera consciente o inconsciente. Autonarrarse a la manera de Ricoeur (2007), en un movimiento reflexivo sobre los propios procesos de aprendizaje en el encuentro con los *otros*, favorece el reconocimiento de sí mismo y la reconfiguración de la identidad. Por lo tanto,

los sujetos de la investigación no solo aportan datos para el estudio, sino que son capaces de descubrirse a sí mismos.

Por ello, en el presente trabajo de investigación las historias de vida se construyeron utilizando entrevistas con guía no estandarizada, que es “una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados” (Goetz y Le Compte, 1988, p. 134). Por lo que el objeto es el análisis de los diferentes relatos reconstruidos a partir de las entrevistas, los cuales se insertan en un contexto y en un momento determinados, es decir, los testimonios orales de los entrevistados permitieron obtener información y un conocimiento concreto sobre los obstáculos y la ayuda recibida para poder acceder a estudios universitarios y durante su paso por la universidad.

Buendía y Berrocal (2001) destacan que para atender la dimensión ética de la investigación se requiere respetar la autonomía de los participantes, por consiguiente, es necesario informarles cuáles son los fines de la investigación y analizar qué beneficios o riesgos tendría para ellos dicha investigación. A esto se le llama consentimiento informado, en el que los sujetos participantes son conscientes del objetivo de la investigación, pueden decidir libremente participar o salirse de ella y saben por qué se encuentra un investigador en el escenario escolar. Otros elementos de la dimensión ética en la investigación son la confidencialidad y el anonimato.

En la ética, la confidencialidad se refiere a la privacidad. Se funda en el derecho de las personas a mantener sus asuntos en la esfera de lo privado (Wiles *et al.*, 2006, en Meo, 2010), lo cual implica que al reportar los hallazgos el investigador deberá contar con la autorización de los participantes para publicar la información, evitar divulgar información que permita identificarlos y proteger la identidad a través del anonimato (Meo, 2010, p. 11).

En este trabajo solicitamos a los informantes clave su consentimiento para participar en la investigación y utilizar los datos. Para mantener la privacidad de las informantes utilizamos seudónimos.

## PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Las informantes de esta investigación son siete mujeres jóvenes indígenas que migraron al estado de Morelos cuando eran niñas o adolescentes y residen de manera permanente en dicha entidad. Durante la infancia y la adolescencia de las informantes, la escolarización no las eximía del trabajo, ya sea en el jornal agrícola, elaborando artesanías o en el subempleo; además, tuvieron que cuidar de sus hermanos pequeños. En la tabla 1 se muestran algunas características de las participantes.

**Tabla 1. Características de las participantes del estudio**

Participante	Entidad de origen	Lengua materna/segunda lengua	Modalidad de escolarización en educación básica
Ana	Guerrero	Náhuatl/español	Primaria indígena
Carmela	Guerrero	Náhuatl/español	Primaria general (monolingüe en español)
Tania	Guerrero	Náhuatl/español	Primaria indígena
Dulce	Guerrero	Náhuatl/español	Primaria general
Luna	Guerrero	Español/náhuatl	Primaria general
Maru	Veracruz	Náhuatl/español	Primaria general
Luisa	Oaxaca	Mixteco (tu'un savi)/español	Primaria general

Como se puede observar en la tabla anterior, seis de ellas tienen como lengua materna una lengua originaria que las adscribe a una cultura y les da identidad, además de que sus patrones de pensamiento están determinados por esta lengua; sin embargo, cursaron sus estudios de educación básica en escuelas monolingües en español, característica que se replicó a lo largo de sus estudios en telesecundarias, secundarias y preparatorias abiertas, excepto tres de ellas; Luna y Dulce estudiaron en un Colegio de Bachilleres, y Maru realizó sus estudios de preparatoria en un sistema escolarizado en San Luis Potosí.

Es importante destacar que durante sus estudios de educación básica tuvieron que aprender forzosamente una lengua distinta a la suya, que si bien les brindó un certificado poco contribuyó a su formación. La escolarización en



estos centros educativos fue difícil dado que se instruyeron en una lengua y cultura distintas a la propia y, por otro lado, con efectos en la identidad como indígenas, ya que esta trayectoria también se ve marcada por la discriminación y la idea de que las mujeres están destinadas al cuidado de los padres y, en el futuro, al de los hijos.

Las siete lograron acceder a la universidad para cursar las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI, plan 90), de la UPN, en la capital del estado de Morelos; cuatro de ellas la concluyeron y dos más continúan estudiando la licenciatura. Dos de las cuatro que terminaron realizaron estudios de posgrado: Maru y Tania. Solo una de las siete participantes no concluyó la carrera.

## **FORMACIÓN DE MUJERES ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

De acuerdo con datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020a), a nivel nacional la población indígena es la que alcanza los menores niveles de escolaridad. En 2020 se reportaba que el grado de escolaridad entre la población hablante de una lengua indígena era de apenas 6 años, equivalente al último grado de primaria,<sup>3</sup> mientras que para el promedio del país era de 9.6 años, es decir, el primer año de educación media superior (EMS) (Mejoredu, 2020a); existe pues una brecha de 3.6 grados de escolarización.

Las y los jóvenes indígenas difícilmente se insertan en la educación superior y cuando lo hacen es de manera invisibilizada; se incorporan a este nivel con cierto disimulo para proteger su identidad y evitar burlas o simplemente porque el origen étnico no es un dato requerido por las instituciones. En 2003, la desaparecida Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)

---

<sup>3</sup> En estos datos no se están contabilizando los tres años de la educación preescolar.

admitía que era difícil identificar cuántas personas indígenas estaban matriculadas en las instituciones de educación superior (IES) a nivel nacional, pues el dato del origen étnico no era considerado en las encuestas de los servicios escolares de la mayoría de las instituciones, por lo tanto, ni la cultura ni la lengua de los estudiantes provenientes de pueblos originarios se aprovechaban en el currículo.

Después de que en 2012 se publicó el decreto constitucional que reconocía la obligatoriedad de la educación media superior (EMS), se podría haber esperado que dicha acción incrementaría la matrícula de estudiantes en educación superior. No ocurrió así, pues según datos de Mejoredu (2020b), en el ciclo escolar 2017-2018 solo 1.2% del total de las y los estudiantes inscritos en educación superior eran hablantes de una lengua indígena.

Lo anterior muestra que el reconocimiento al derecho a la educación de este sector de la población puede ser vulnerado por el propio sistema educativo. Subsisten también las barreras para el aprendizaje y la participación en las propias instituciones, como los obstáculos que impiden el desarrollo de la lengua materna y la falta de una metodología adecuada para desarrollar la segunda lengua, los exámenes de ingreso escritos totalmente en español, entre otras situaciones (Martínez Buenabad y Bustos, 2020).

En el estado de Morelos hay 38 110 personas mayores de 3 años que hablan alguna lengua indígena (INEGI, 2020), sin embargo, el sistema educativo estatal no ha logrado atender con pertinencia lingüística y cultural a esta población. Solamente existen 19 planteles de educación inicial, 17 preescolares y 12 escuelas primarias de educación indígena en las que se tiene un enfoque intercultural y bilingüe –náhuatl y español–; cabe señalar que debido a la presencia de población migrante existen hablantes de otras lenguas indígenas: mixteco, tlapaneco, zapoteco, por lo que el panorama educativo se complejiza.

Ni en las escuelas secundarias ni en las preparatorias existen programas de educación indígena; la primera y única institución de educación superior que ofrece explícitamente atender a los indígenas sigue siendo la UPN, Unidad 171, mediante las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, puestas en marcha en 1990 y cuyo objetivo es formar

docentes de instituciones de educación preescolar y primaria en comunidades indígenas. A diferencia de las universidades y bachilleratos interculturales, la vinculación comunitaria no figura en este plan de estudios, sin embargo, durante los cuatro años de la licenciatura los estudiantes realizan una serie de prácticas profesionalizantes en escuelas ubicadas en comunidades indígenas donde colaboran activamente.

A más de tres décadas de la implementación de la LEP y la LEPMI en Morelos, las diferentes academias de educación indígena se han preocupado por la reformulación de contenidos y la actualización de los textos de estudio, considerando los diversos enfoques de la educación indígena y la formación integral de los sujetos.

En el ciclo escolar 2015-2016 la misma institución abrió la posibilidad de continuar la formación de los docentes indígenas en un posgrado. Gracias a la suma de esfuerzos entre el entonces coordinador de Educación Indígena del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos y académicos de la UPN, comenzó a ofertarse la Maestría en Educación Básica (MEB) con la línea de Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad. Esta propuesta de especialización en el nivel de posgrado es una manera de continuar con la profesionalización de los maestros indígenas (Bustos, 2019).

Es importante señalar que en las convocatorias de la MEB, de 2018 a la fecha, no se ha incluido la línea de Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad debido al desinterés de la coordinación y a la continua descalificación del programa por parte de algunos académicos de la UPN, lo que en el fondo revela ideas discriminatorias que se han constatado en el trato hacia los estudiantes egresados de la LEP y la LEPMI de la misma universidad. Alumnas y alumnos sufrieron constantes ataques y la descalificación de sus proyectos por parte de un grupo de docentes.

Además, se reafirma que las autoridades educativas siguen pensando que el enfoque intercultural es solo para los pueblos indígenas, aun cuando desde hace más de dos décadas se ha planteado en los documentos normativos la importancia de la *educación intercultural para todos* como una manera de construir una sociedad más equitativa. Como advierte López (2011), en el caso de

México la incorporación de esta noción al sistema educativo se realizó cuando la discusión aún no estaba madura y, por consecuencia, no se establecieron los mecanismos suficientes para implementar un enfoque transversal intercultural.

## **FORMACIÓN DOCENTE Y TRAYECTANCIA DE MUJERES MIGRANTES INDÍGENAS**

Desde la perspectiva de Yurén, Navia y Saenger (2005), la formación está vinculada a fundamentos epistemológicos y filosóficos. Para Díaz Barriga (1990), existe una distinción entre *formación* y *aprendizaje*; plantea que la formación se relaciona con la cultura y el trabajo, es decir, que se encuentra dentro de una perspectiva sociocultural. En tanto que la formación docente se trata de un proyecto propio asumido personalmente, pero en relación con el contexto y los procesos institucionales y formales en un trayecto inicial y continuo. En todos estos procesos, la dimensión personal de la formación docente es fundamental para que profesoras y profesores se reconozcan como seres históricos que pueden, a su vez, transformar su propia trayectoria de vida y la de los estudiantes que acompañan, mediante el análisis de su propia historicidad y la relación entre su vida cotidiana con su manifestación en el aula (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Puede afirmarse entonces que no es una institución o un maestro quien forma al otro, es más bien el que se forma quien decide su propia formación; dicho concepto se aleja del propósito que se asigna a la capacitación.

Además de coincidir con las ideas de estos autores, retomamos el planteamiento de Yurén, Navia y Saenger en el sentido de que la formación puede ser “ayudada, apoyada, estimulada o promovida mediante la praxis que conocemos genéricamente como educación” (2005, p. 30). En este aspecto es donde la educación normal, la Universidad Pedagógica y otros dispositivos formales para los maestros desempeñan un papel clave en la formación, que puede ser punto de partida, de apoyo o de contraste, pero no solo incluye las cuestiones

concernientes a la práctica profesional, sino también los efectos en la identidad y la vida de los sujetos en formación.

Ferry propone que “formarse es adquirir una [manera de] actuar, [de] reflexionar y perfeccionarse” (1990, p. 53), o sea, la formación se realiza mediante la reflexión sobre la práctica, la interacción y mediación con otros (personas y teorías), así como la transformación misma de esa práctica. La formación es un proceso de construcción de sí mismo durante la interacción social, en el que esas instituciones son punto de apoyo, de referencia y de retroalimentación. En palabras de Yurén, la formación es un proceso

... por el cual una persona se construye como sujeto mediante sus acciones en el ámbito de la cultura y de la sociedad, sus interacciones en un ámbito de intersubjetividad y la recuperación de su experiencia. Se realiza sobre la base de las adquisiciones, pero supera a la socialización y la enculturación en cuanto que moviliza el ser mismo del sujeto (Yurén, 2000, p. 109).

De este modo, la interacción del sujeto en formación con *otros* y con la cultura le brinda experiencias que, mediante la reflexión, puede recuperar, negar o transformar; ello no significa desechar, sino adaptarlas para cimentar la construcción de algo nuevo. La *construcción* es el fin último de la formación, entendida desde la perspectiva de Hegel, “la formación como *Bildung*” (en Yurén, 2000).

Para su definición y análisis, Yurén, Navia y Saenger (2005) distinguen tres dispositivos de formación: formales –dentro de las instituciones que otorgan un título o una acreditación–, no formales –realizados por otras instituciones distintas a las educativas– e informales –al margen de las instituciones, respecto a las actividades de la vida cotidiana.

La formación es algo más que la mera acumulación de experiencias, es un proceso dialéctico, en espiral, que va de lo abstracto a lo concreto, de la experiencia a la acción y luego a la reflexión; del interior del sujeto al contacto social y después nuevamente a la reflexión. Así, la formación, en cuanto actividad social, es una actividad dirigida a la humanización, ya que para que

exista es indispensable la aprehensión de la cultura, así como de los otros y de sí mismo como sujetos con una posición en el mundo, mediante un proceso de comunicación e interacción.

Lo anterior es lo que Yurén (2000) denomina eticidad, que es el conjunto de valores asumidos personalmente tendientes a mejorar la condición humana y a alcanzar ideales como la libertad, la justicia y la conciencia, y no un decálogo jerarquizado de valores impuestos desde una perspectiva dominante del *deber ser*.

La eticidad y la formación son dos conceptos interrelacionados que se complementan en torno a la unión entre lo moral y lo social. Un ser ético es aquel que pone al servicio de la comunidad sus conocimientos, sus valores y sus acciones, lo que implica una responsabilidad, esto es, un compromiso con los otros y consigo mismo, para dar un significado a su actuación y a su existir, pero además tiene un elemento constitutivo de corte histórico que posibilita al sujeto en formación –en este caso, el docente– a trascenderse a sí mismo y a su cultura. De este modo, en la formación del docente convergen aspectos personales, académicos, institucionales, históricos, culturales, psicológicos y sociales que determinan la trayectancia del sujeto (Bernard, 2006).

Por lo general, se ha empleado el concepto de trayectoria como el camino recorrido hacia algo en la vida, mediante el movimiento de un cuerpo en una línea continua. En el caso de las formaciones profesionales, se emplea en el sentido de la carrera elegida y los posteriores caminos o profesiones dentro de dispositivos formales o no formales que se toman para continuar la profesionalización; tales caminos también pueden ser definidos como trayectos, en cuanto que son espacios que se pueden recorrer entre dos puntos.

Bernard propone el término *trayectancia* que es, “en un contexto determinado y en un periodo dado, la travesía de la vida en la que el sujeto se construye a sí mismo” (2006, p. 191). La trayectancia implica la toma de decisiones, la voluntad para realizar la autoformación y la responsabilidad de asumir las consecuencias de los actos para construir la historia propia, integrando los conocimientos, las habilidades y el saber ser. En la trayectancia no solo se involucran los caminos elegidos en el ámbito de formación profesional, sino

también el ámbito laboral y de participación social en otros aspectos de la vida cotidiana. Este concepto se vincula directamente con el proceso formativo que tiene efectos en su posterior labor como docentes.

## RESULTADOS

Durante su trayectoria, las participantes de la investigación interactuaron con figuras de autoridad que las impulsaron a continuar sus estudios profesionales y que, a la vez, valorizaban la imagen de su cultura. Carmela, por ejemplo, nació en el seno de una familia pobre migrante; llegó a Morelos siendo niña para la cosecha de ejote en los campos de Tenextepango, en Villa de Ayala. Los ingresos eran escasos a pesar del trabajo y para obtener el apoyo gubernamental de la beca de estudios Prospera, Carmela fue inscrita a la primaria y posteriormente a la secundaria, ambas instituciones monolingües en español. Debido a su condición de jornalera, dejaba de estudiar para migrar de manera cíclica a Puebla, Hidalgo o Sinaloa. Cuando regresaba a Morelos –ahora su lugar de asentamiento–, la escuela del pueblo le certificaba los estudios, no solo por demostrar que aprendía rápidamente, sino también porque si la daban de baja la escuela perdía matrícula.

Como en el caso de la familia de Carmela, muchas otras incorporan a sus hijas e hijos a las escuelas por el incentivo económico que representan las becas, aunque nunca son ingresos suficientes para cubrir todas las necesidades. Por otra parte, cursan un plan de estudios poco significativo para sus vidas, además de que las condiciones organizacionales de la institución no son las adecuadas para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados; como diría Blanco (2014), los excluye de la escuela, incluso estando formalmente inscritos en ella.

La travesía de la vida de Carmela transcurre entre la pobreza, los campos de cultivo y las escuelas de educación básica monolingües en español. Es en el bachillerato donde los maestros la animan a continuar con sus estudios al reconocer que posee saberes tradicionales y prácticos que la llevan a destacar en el

área de matemáticas. Ávila (2014) afirma que la producción y el uso de saberes matemáticos de cualquier grupo cultural están relacionados con la dinámica socioeconómica, por ejemplo, contar, medir o explicar. En este sentido, a partir de su actividad laboral, Carmela tuvo un desarrollo matemático significativo.

Por otra parte, como posee un mayor dominio del español que su familia, Carmela se convierte en traductora entre esta y el capataz del campo jornalero, un hecho que da cuenta de las habilidades lingüísticas que fue desarrollando desde que era niña.

Cada una de las problemáticas que enfrenta en la relación con el pago de la mano de obra y la identificación de la explotación laboral que viven su familia y otras familias migrantes a partir del conocimiento que va adquiriendo en el bachillerato, la llevan a querer estudiar la licenciatura en Derecho, pero la falta de recursos se lo impide. No obstante, con el apoyo de una de sus maestras logra construir redes con otros actores educativos que la llevan a ingresar a la UPN; desafortunadamente, los problemas familiares y la falta de recursos obligan a la estudiante a abandonar los estudios para insertarse nuevamente en los ciclos migratorios.

En el caso de Luna, ella estudió en el Colegio de Bachilleres en Talixtaquilla de Maldonado, Guerrero, formación media superior que le permitió tomar decisiones sobre su desarrollo personal. Como resultado de su deseo de seguir estudiando y superarse, decide que quiere ser bióloga y se propone cambiar su destino al estudiar una carrera universitaria, sin embargo, la situación económica de sus padres no era suficientemente buena para solventar sus estudios y los de su hermana. Tomó entonces la decisión de migrar a Morelos, estado al que llegó solo con sus ahorros y donde se alojó en la casa de un familiar en un municipio cercano a Cuernavaca. Pronto consiguió un empleo como vendedora en una zapatería y posteriormente como recepcionista en una preparatoria privada, lugar donde entabló amistad con una maestra que la llevó a las oficinas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para que realizara el proceso como aspirante a Líder para la Educación Comunitaria en 2016. Trabajar en el Conafe la acercó a la labor docente y tomó conciencia de que enseñar no es una tarea fácil.



Como se afirmó en la mesa de diálogo “Historia del Conafe: su importancia para los habitantes de los territorios rurales”, organizada por la Universidad Iberoamericana (2021), el modelo educativo del Conafe parte de una medida que busca la equidad educativa para las comunidades rurales, pero también permite que los jóvenes que se convierten en instructores o líderes para la educación comunitaria comprendan la importancia de la educación al realizar su labor docente con compromiso y entrega en condiciones comunitarias difíciles (Schmelkes, 2021) y, a su vez, la contraprestación económica que los líderes reciben es quizá la única posibilidad de continuar sus estudios universitarios.

En el caso de Luna, las experiencias que vivió en las diferentes comunidades donde trabajó le permitieron conocer las necesidades educativas a las que se enfrentan niños y niñas del estado, al mismo tiempo que surgió en ella el deseo de ser docente, razón por la que hoy en día es estudiante de la UPN.

Luna tuvo la oportunidad de formarse en la UPN, al mismo tiempo que ha ido escalando posiciones en el Conafe. Como Académica de Acompañamiento, ha hecho frente a diversas problemáticas como resultado de la inseguridad y la pandemia, por ejemplo, recorrer largos trayectos a pie para llegar a las comunidades donde desarrolla su trabajo porque los conductores de transporte público no transitan por esas zonas por temor a ser asaltados, o asumir la responsabilidad de quienes renunciaron a la labor docente por no estar dispuestos a trabajar en las comunidades más lejanas en un contexto de riesgo para la salud.

Con este bagaje, las informantes ingresaron a la LEP y la LEPMI, que tienen como objetivo formar profesionales de la docencia capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación y necesidades de los pueblos indígenas (UPN, 1990). En la elección de carrera subyace la esperanza de obtener un empleo “más o menos estable”, distinto a las condiciones de vida de sus familias.

La historia de Dulce es similar a la de Luna. Originaria de Guerrero, tuvo una formación en educación básica en la que enfrentó la segregación y discriminación por ser hablante de náhuatl. Recibir enseñanzas en una lengua que los niños no entienden es un obstáculo en el desarrollo de bases sólidas para el aprendizaje. De acuerdo con las recomendaciones de la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016), la enseñanza se debe impartir en una lengua que los niños entiendan, sin embargo, se estima que 40% de la población mundial no tiene acceso a una educación en su lengua materna, como le sucedió a la informante.

Como estudiante, Dulce superó esta barrera de la lengua, sus habilidades e inteligencia la llevaron a emplear estrategias propias para aprender español (uso de la televisión y la lectura de un libro de historia que tenía ilustraciones y fotos que llamaron su atención). Fue esta tenacidad y su deseo de aprender lo que la impulsó a continuar con sus estudios. La precaria situación económica en la que vivía la obligó a migrar a Morelos, donde logró insertarse como líder para la educación comunitaria; en el Conafe la invitaron a continuar con sus estudios universitarios en la UPN. Como estudiante universitaria ha demostrado el orgullo que siente de ser indígena y hablante de náhuatl; ella misma expresa que la lengua es el reflejo de la cultura de su comunidad.

En las trayectancias están implicadas tanto las condiciones materiales en las que viven las estudiantes como las condiciones institucionales, y “las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares” (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 26).

Otro caso de este estudio es el de Ana, cuya lengua materna es el náhuatl, originaria de San Agustín Oapan, Guerrero, una comunidad alfarera cercana al río Balsas que comercializa sus productos artesanales en lugares turísticos del mismo estado. Al ser la mayor de tres hermanas, acompañaba a su madre a la venta de artesanías y desde muy pequeña empezó a aprender el español de manera oral en la interacción con los compradores.

Cursó la educación primaria en su comunidad y aunque la escuela pertenecía al Subsistema de Educación Indígena, los maestros alfabetizaban en español. Debido a su actividad alfarera, la madre de Ana fue invitada por otras personas de la comunidad a trabajar por temporadas en un taller ubicado en una colonia de Cuernavaca donde elaboraban cerámica. Poco a poco las estancias en la capital del estado se hacían más prolongadas, y cuando Ana concluyó la primaria su madre decidió asentarse definitivamente en Morelos.

Fue entonces cuando Ana ingresó a una telesecundaria en Cuernavaca, pero tuvo muchas dificultades para comprender los conceptos y pasar los cursos, al terminar este nivel decidió que no seguiría estudiando porque debía ayudar a su mamá a cuidar a sus hermanas. Sin embargo, este *deber* era en realidad un pretexto para abandonar sus estudios, resultado de una alfabetización deficiente que, como afirma Freire (1990), se reduce al acto mecánico de depositar palabras, sílabas y letras dentro de los analfabetos, palabras escritas o leídas que solo se repiten, sin relación alguna con la realidad de los aprendices y que no son significativas.

El trayecto de vida de Ana cambiaría mientras se pasaba unas vacaciones en el pueblo con sus abuelos, donde conoció a un grupo de investigadoras extranjeras que estaban interesadas en los relatos nahuas, por lo que la contrataron como traductora pues hablaba y escribía con mayor fluidez el español y tenía dominio oral del náhuatl. Esta relación con las investigadoras duró varios años, ellas le regresaban una imagen de valor hacia su lengua, cultura y vestimenta; poco a poco la involucraron en actividades académicas como congresos donde se exponían los resultados de las investigaciones, además la impulsaron a estudiar en el sistema abierto la preparatoria e ingresar luego a la UPN.

Durante sus años de estudiante universitaria, Ana participó también en un proyecto de investigación de la enseñanza del náhuatl como primera lengua con niños indígenas migrantes en la ciudad, que, coincidentemente, venían también de la misma región del Balsas, Guerrero, de donde ella es originaria. Ana se sentía muy orgullosa de su lengua y estaba convencida de que la mejor manera de enseñar a leer a los niños nahuas era en su lengua materna.

Otro caso analizado es el de Luisa, quien tiene como lengua materna el *tu'un savi* (mixteco) y es originaria del estado de Oaxaca. Su familia y ella eran jornaleros, llegaron a Cuautla en la temporada de la cosecha y corte de chile, cebolla, tomates, jitomates, caña y ejotes. Eran contratados por “los peones” o “enganchadores”, quienes los buscaban para trabajar en el campo de Tepalcingo. La segunda lengua que aprendió Luisa fue el español, por lo que dejó de hablar su primera lengua, ya que no la consideraba necesaria; el español, en cambio, era indispensable para sentirse parte del grupo, relacionarse con los demás y poder comunicarse.

Luisa cursó sus estudios de educación básica y preparatoria en escuelas generales monolingües en español, y conoció a compañeras de la comunidad indígena de Tepalcingo que se hicieron sus amigas. Ellas la presentaron con una encargada de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (ahora INPI) que le ofreció becas para poder seguir estudiando la universidad. De esta manera ingresó a la UPN, espacio donde comprendió por qué era tan importante aprender en la lengua materna y sobre todo valorarla. Como resultado de esta reflexión diseñó un taller de lectoescritura para niños migrantes hablantes de mixteco que se encontraban en Villa de Ayala.

El caso de Maru es distinto, ya que salió de su pueblo, El Mirador Chicon-tepec, Veracruz, para estudiar la secundaria general y la preparatoria escolarizada, ambas monolingües en español; esto marcó una trayectancia con un objetivo de superación mirando hacia el futuro. Ese futuro se fue construyendo en un principio gracias a su hermano, quien, pese a los problemas económicos, la trajo a Morelos para estudiar y de esta forma alejarla del destino impuesto por las costumbres propias de su comunidad indígena: contraer matrimonio a temprana edad de manera arreglada con un hombre al que no conocía y, además, cumplir con la obligación de cuidar a sus padres.

Después de varios trabajos informales en Morelos y sobreponiéndose a las adversidades, comparte su vida con un hombre que la apoya incondicionalmente para que pueda ingresar a la escuela particular normal superior, donde consigue una beca como resultado de su desempeño escolar y del apoyo del director de la institución. La informante relata que lograrlo fue muy difícil, porque las becas se otorgaban a los hijos de maestros o alumnos que tenían conocidos en el sistema educativo. Cuando Maru egresa de la licenciatura, no consigue empleo y al asumirse como una mujer preparada y bilingüe decide buscar una oportunidad en el Sistema de Educación Indígena, donde es aceptada. No obstante, el hecho de ser migrante sigue marcando las oportunidades que se le niegan, pues también fue rechazada por parte del grupo de maestros nahuas originarios del estado de Morelos que la discriminan por ser de Veracruz, con todo y que habla la misma lengua originaria, lo que la impulsa a seguir estudiando en la UPN la Licenciatura en Educación Indígena y luego la Maestría en Educación Básica.

El caso de Tania también incluye la característica de una economía precaria que la obliga a salir de su lugar de origen después de haber estudiado la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en la UPN de Iguala. Cuando llega a Morelos se asienta a vivir en una zona marginada cercana al mercado municipal dentro de la capital, donde había una red de paisanaje de jornaleros que poco a poco fueron quedándose en empleos relacionados con la venta de productos del campo. Dicha red reconstruye prácticas culturales de su comunidad de origen nahua y, al mismo tiempo, le facilita obtener empleos para apoyar la economía familiar.

También a partir de esas redes de paisanaje, Tania conoció a otras personas de la ciudad que la apoyaron para ingresar al servicio docente público en educación indígena y transformar su vida, a pesar de las diferentes situaciones problemáticas o de crisis que vive como maestra. Gracias a las relaciones que va formando y a la experiencia que adquiere, llega a ser directora de un Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI); a la fecha lleva 15 años laborando en ese puesto. El caso de Maru muestra que tener conciencia del camino recorrido –muchas veces con sacrificios, como lo reconoce la entrevistada– le permitió comprender el lugar que ocupa en un entorno determinado, lo que la llevó a fijarse una nueva meta: estudiar la Maestría en Educación Básica en la UPN, formación que concluyó, pero aún está pendiente la obtención del grado académico y, sobre todo, ayudar a otras jóvenes de su lugar de residencia actual (la colonia marginada en torno al mercado municipal) a continuar estudiando.

En todos estos casos, cuando las participantes ingresaron a una carrera en la que se abordan explícitamente temas de educación en y para los pueblos indígenas, se confrontaron con su propia historia y su condición indígena sobre la que antes no habían reflexionado o la habían vivido como estigma. El análisis de textos que procuran el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica les permitió ir construyendo una identidad para sí mismas (Dubar, 2000) y mantenerse interesadas en la carrera.

Además, se insertan en un modelo educativo semiescolarizado que exige al estudiante un sistema disposicional para aprender por sí mismo, situación

que no ha desarrollado en su escolaridad anterior; esta circunstancia ha provocado que los docentes busquen incorporar innovaciones curriculares y talleres cocurriculares, por ejemplo, de lectoescritura en náhuatl, para atender esta complejidad.

Entre algunos asesores que facilitan los seminarios en la UPN, existe también la preocupación de que los alumnos reconozcan el valor de su propia cultura. Este reconocimiento pasa por procesos cognitivos, axiológicos y emocionales. A la vez, los formadores de docentes encaran el reto de educar interculturalmente a los matriculados en la LEP y la LEPMI, quienes son jóvenes y adultos, mujeres y hombres, provenientes de diferentes comunidades e incluso de etnias distintas.

Las trayectancias de las informantes determinan su identidad como docentes y, paralelamente, la manera en que se conducen en su práctica profesional y cómo se relacionan con sus estudiantes indígenas; estas docentes plantean la importancia de educar a niñas y niños en su lengua materna y plantear el español como segunda lengua, además de reconocer otros saberes e impulsarlos para seguir estudiando.

Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier consideran que la identidad profesional del docente consiste en:

... la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier, 2001, p. 28).

Los elementos que conforman la identidad profesional de los docentes son, por un lado, la biografía personal; y, por otro, la formación docente, la trayectoria profesional, su percepción de la profesión y el estatus que le otorgan (reconocimiento social), cómo vive su trabajo, cómo se identifica con lo que realiza, su formación en dispositivos no formales e informales y su proyecto de vida a futuro.

Para Dubar, en la identidad profesional se articulan dos ejes:

- a) *la trayectoria subjetiva*, constituida por la biografía de los sujetos, que da cuenta de su vida en distintos contextos de interacción social.
- b) *la trayectoria objetiva*, que son las posiciones sociales ocupadas en la vida de los sujetos, articulando lo biográfico individual con un marco estructural amplio (Dubar, 1996, p. 11).

Cuando estos dos ejes se articulan entre la identidad construida para sí (trayectoria subjetiva) y la identidad atribuida por los demás a partir de la interacción social (trayectoria objetiva), se constituye un amplio abanico de combinaciones que se reflejan en sus acciones. Dubar (2000) denomina a esto *formas identitarias*. De este modo, la identidad profesional del docente, dadas las características de la profesión, se presenta con una parte común a todos los docentes y una parte específica, de acuerdo con la historia personal y el contexto laboral donde se desempeña.

Desde la perspectiva teórica de Blin (1997), el contexto de trabajo es la base de las identidades colectivas y profesionales porque se trata de un espacio social que estructura interacciones donde existen relaciones de poder y desafíos de autonomía. Así, la identidad profesional se construye en un espacio común compartido entre el individuo, su contexto social, su entorno profesional y el espacio laboral; la identidad profesional es resultado de la reciprocidad entre la identidad social y la personal del individuo, que le permite ser identificado como semejante a otros que ejercen la misma profesión, según las características específicas de la actividad docente, y, a la vez, ser diferenciado por su propio proceso biográfico autoconstruido y el contexto social de práctica docente.

A partir de lo expresado por las informantes, se reconoce que hubo docentes que impactaron negativamente en su formación porque las discriminaron y trataron con severidad por su condición étnica; pero también hubo otros que las impulsaron a plantearse nuevos retos y objetivos en su formación, y lo más importante: a valorarse como personas con saberes y con las capacidades

para brindar lo mejor de ellas en su vida profesional y personal, formarse cada día para favorecer una educación pertinente con la lengua y la cultura de sus alumnos.



## A MANERA DE CIERRE

Reconstruir las historias de vida de mujeres jóvenes migrantes que lograron ingresar a la universidad deja al descubierto retos y desafíos, como la importancia de continuar fortaleciendo el desarrollo de la lengua materna indígena en estudiantes universitarios, que deben ser atendidos desde la agenda pública con proyectos educativos coherentes y justos, construidos con una mirada intercultural que de paso a la inclusión y la equidad.

Hoy más que nunca es necesario reflexionar sobre la deuda histórica de México con los pueblos originarios respecto al tema educativo, ya que es a través de la educación como se puede construir un futuro común que contribuya en la formación integral y el pleno desarrollo de la ciudadanía. Las voces de las participantes en esta investigación hacen patente la necesidad de incrementar la cobertura en educación superior para brindar formación a los grupos sociales con menos posibilidades de acceso; lo anterior no significa llevar la universidad a zonas indígenas o poco atendidas, sino abrir las posibilidades de formación para las personas indígenas en las ciudades donde se concentran buscando nuevas oportunidades de vida y donde se enfrentan, al mismo tiempo, a inequidades y exclusión, situaciones que representan un desafío más para la democracia del país.

Lo anterior obliga a pensar en una educación superior en México que tenga como reto ofertar estudios con un currículo pertinente para las características y necesidades de las y los jóvenes indígenas, que favorezca el desarrollo de la lengua y las culturas y valore la diversidad nacional para reconfigurar y fortalecer la identidad individual y colectiva. En el caso del estado de Morelos, es evidente la necesidad de ampliar esta oferta educativa, pues desde hace 30 años las únicas licenciaturas expresamente dirigidas a los jóvenes de los pueblos originarios son la LEP y la LEPMI en la UPN, Unidad Morelos. Dichas licenciaturas deben ser repensadas en el contexto sociocultural actual, para que desde el currículo se fortalezca la identidad de los jóvenes;

por ejemplo, que la lengua originaria tenga el mismo prestigio que la lengua nacional, lo que permitirá desarrollar habilidades comunicativas y socioafectivas que favorecerán su desenvolvimiento de manera más segura en diferentes situaciones.

Gracias al impulso de algunos docentes en su trayectoria escolar, las informantes han podido reconocer otras formas de vivir; han ido construyendo ideas sobre cómo desean su propia vida, modificando los roles que se les atribuyen como mujeres indígenas. Esto les ha facilitado la toma de decisiones para llevar a cabo acciones en las que se construyan a sí mismas y su trayectoria. Además, el área de destino les ha ofrecido la posibilidad de encontrar instituciones educativas (en los casos estudiados, la LEP, la LEPMI y la MEB en la línea de Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad) para obtener un grado académico y valorar la riqueza de su cultura.

En los casos de estudio, su trayectoria se ha ido construyendo en la vida cotidiana mediante el objetivo de un mejor futuro, las experiencias que les brinda el fenómeno migratorio, la solución de los problemas para subsistir en condiciones de precariedad económica, la interacción con distintos sujetos en las áreas de destino y la escolarización.

Respecto a la pregunta de investigación: “¿cuáles son los elementos que favorecen u obstaculizan la escolarización de las mujeres jóvenes migrantes indígenas a nivel superior y de posgrado?”, afirmamos que los obstáculos son las condiciones de precariedad económica, que en las instituciones escolares no se consideren las lenguas y culturas de los estudiantes indígenas y solo se certifiquen los saberes como medidas compensatorias.

Los factores que favorecieron que las informantes continuaran su formación profesional son, por una parte, las redes familiares y de amistades que desde sus comunidades de origen las animaron a elegir la trayectoria escolar; y, por otra parte, la interacción con sujetos, especialmente docentes, del área destino que las valorizaron y les permitieron establecer redes en los niveles educativos subsecuentes; por ejemplo, mostrar que la UPN es una institución que favorece estudiar una carrera y que en ella la condición indígena fuera vista como una riqueza más que como un problema.

Sin embargo, los casos exitosos de mujeres jóvenes indígenas migrantes que se han desarrollado como profesionistas son la excepción más que la regla, pues siguen requiriéndose condiciones estructurales para que más mujeres de las poblaciones originarias puedan construir sus propias trayectancias.

El reto sigue siendo cómo interculturalizar la universidad, es decir, generar un eje que atraviese transversalmente todos los programas que se ofrecen en la institución, y en los cuales se promueva el reconocimiento de las diversas culturas presentes en las aulas y el enriquecimiento de todos al abrir las fronteras identitarias para aprender de los otros. Así mismo, aprovechar la trayectancia de los estudiantes, esto es, incorporar a los cursos los saberes que los estudiantes han aprendido a lo largo de su existencia.

Las historias de vida representan la historia misma del país, donde el encuentro entre culturas, además de marcar las diferencias, debe ser repensado y criticado para analizar los problemas de fondo que se presentan en contextos escolares y poder así formar a los estudiantes universitarios con valores para preservar la diversidad, la justicia y la equidad.



## REFERENCIAS

- Ávila, A. (2014). La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 19-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2740/274030901002.pdf>
- Bernard, M. (2006). *Formación, distancia y tecnología*. Ediciones Pomares.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). OEI.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital* (1). Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01articulos/miscelanea/buendia>
- Bustos, R. (2019). Formación y vinculación comunitaria de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena de la UPN Morelos. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez, *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. ANUIES.
- Canabal, B. (2008). *Hacia todos los lugares... Migración jornalera indígena de la Montaña de Guerrero*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Castañeda, N.; Cruickshank, S.; Guercke, L. y Verduzco, M. (2016). *Diagnóstico sobre la situación de las políticas públicas y legislación para personas jornaleras agrícolas migrantes en México*. Centro de Estudios en Cooperación Internacional y Gestión Pública.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1). Recuperado de <http://www.revistas.upr.edu/index.php/griot/article/download/1775/1568>
- CNDH (20 de mayo, 2019). *Síntesis de la Recomendación General número 36/2019 sobre la situación de la Población Jornalera Agrícola en México*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5566708&fecha=29/07/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5566708&fecha=29/07/2019#gsc.tab=0)
- Coneval (2018). *Medición de Pobreza 2018. Población según pertinencia étnica*. Recuperado de [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/PublishingImages/Pobreza\\_2018/POBLACION\\_PERTENENCIA\\_ETINICA.jpg](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/PublishingImages/Pobreza_2018/POBLACION_PERTENENCIA_ETINICA.jpg)

- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. En M. Wittrock (coord.), *Handbook of Research on Teaching*. McMillan.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Morata.
- Gohier, C.; Anadón, M.; Bouchard, Y.; Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.pdf>
- INEGI (2005). *II Censo de Población y Vivienda 2000*. INEGI.
- INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. Recuperado de <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mor/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=17>
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36.
- Martínez, E. y Bustos, R. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos: retos de la educación intercultural. *DIDAC* (76), 14-23. Recuperado de <https://didac.iberomex.mx/index.php/didac/article/view/23/10>
- Mejoredu (2020a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2020: cifras del ciclo escolar 2018-2019*, 1(1). Recuperado de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>
- Mejoredu (2020b). Detrás de los números. Multiculturalidad: patrimonio, desigualdad y desafíos. *Educación en Movimiento* (5), 7-8. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/data/file/553950/Boletin5.pdf>
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Revista Aposta. Revista de Ciencias Sociales* (44). Recuperado de <http://www.aposta-digital.com/revistav3/hemerotea/aines>

- Ricœur, P. (2007). *Tiempo y narración* (6.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Sánchez, K. (2003). Manos indígenas para las cosechas de Morelos. *México Indígena*, 2 (6), 25-31.
- Sánchez, K. (2006). *Los capitanes de Tenextepango. Un estudio sobre intermediación cultural*. UAEM-Porrúa.
- Schmelkes, S. (24 de agosto, 2021). *Historia del Conafe: su importancia para los habitantes de los territorios rurales* [mesa de diálogo]. Universidad Iberoamericana.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- UNESCO (2016). *Si no entiendes ¿cómo puedes aprender? Informe de seguimiento de Educación en el mundo*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713_spa)
- Uribe, R. (2011). La etnicidad latinoamericana como una nueva clase social global. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10). Recuperado de <http://www.ojs.unam.mx/index.php/crs/article/view>
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*. Paidós.
- Yurén, T.; Navia, C. y Saenger, C. (coords.) (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivo de formación de profesores*. Ediciones Pomares.





## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*

Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*

Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*

Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

## **COORDINACIONES DE ÁREA**

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

## **COMITÉ EDITORIAL UPN**

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

## **VOCALES ACADÉMICAS**

Laura Magaña Pastrana

Esperanza Terrón Amigón

Alma Eréndira Ochoa Colunga

Mariana Martínez Aréchiga

Maricruz Guzmán Chiñas

---

Titular del Área de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*

Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Edición y corrección de estilo *Armando Ruiz Contreras*

---

Esta primera edición de *Trayectancias e historias de vida de mujeres indígenas migrantes* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 28 de octubre de 2023.