

## **PROGRAMA DE BECAS DE POSGRADO PARA INDÍGENAS**

**Estudio comparativo con orientación cuantitativa y cualitativa de las seis convocatorias publicadas por el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI)**

**Claudia Suárez Blanch**

**Diciembre de 2019**

## **Contenido**

- I.     Introducción
- II.    Metodología
- III.   Contexto
- IV.    Análisis de información cuantitativa
- V.     Análisis de información cualitativa

## **I. Introducción**

El Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) es un programa especial que cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y es conducido por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Abrió su primera convocatoria en 2012, año en el que también participó la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

El PROBEPI busca promover el desarrollo individual y colectivo de los pueblos originarios de México a través de la formación de investigadores y profesionales de alto nivel académico quienes, con base en los conocimientos y la experiencia adquiridos durante los estudios, se conviertan en profesionales sobresalientes en sus respectivas áreas de especialización para promover la equidad y contribuir con ello al desarrollo local, regional y nacional. Su objetivo es contribuir a reducir las desventajas originadas por la marginación, la desigualdad educativa y la discriminación, favoreciendo el ejercicio del derecho a la educación de los pueblos indígenas.

A la fecha, el Programa ha realizado seis convocatorias: 2012, 2014, 2015, 2017, 2018 y 2019. De las cinco primeras convocatorias se cuenta un total de 114 becarios de 29 pueblos indígenas y hablantes de 31 lenguas. Para la sexta convocatoria se seleccionaron 33 personas de 16 pueblos indígenas y hablantes de 17 lenguas, ubicados en 14 entidades federativas. Del total de becarios, 64 son mujeres y 75 hombres; la mayoría con edades de entre 25 y 29 años.

Después de seis convocatorias, el PROBEPI resguarda un cúmulo de información tanto cuantitativa como cualitativa, la cual debe ser revisada y analizada a fin de presentar un perfil o breve diagnóstico de las personas seleccionadas, becarias y egresadas del Programa. Esto ayudará a la mejora continua del PROBEPI, así como a la toma de decisiones de futuras convocatorias.

El estudio tiene como propósito fortalecer el análisis de la información generada por el PROBEPI respecto a los postulantes y seleccionados a la beca mediante la

solicitud de aplicación a la misma; así como la información que se genera sobre los egresados del Programa. En el estudio se analizará la información sociodemográfica de los candidatos, candidatos a entrevista y seleccionados (edad, sexo, pueblo indígena de pertenencia, habla de lengua indígena e inglés, trayectorias educativas, entre otras), con el fin de realizar un análisis transversal de las seis convocatorias. Además, se recopilará información cualitativa de los postulantes y seleccionados de las seis convocatorias, tal como algunas variables de sus historias familiares, los retos a los que se han enfrentado y las oportunidades que han aprovechado para acceder a la educación superior, así como los logros alcanzados por los egresados, a fin de identificar qué tanto las condiciones de la población indígena se han modificado y cómo lo han hecho.

El resultado final de este estudio es un informe analítico comparativo que da cuenta de los cambios presentados en el perfil y situación de los postulantes y seleccionados, principalmente a lo largo de seis convocatorias y presentará una caracterización de los becarios y egresados del Programa. Este estudio será útil al PROBEPI para la revisión y optimización de sus procesos.

### **Objetivo General**

Indagar sobre la variabilidad presentada en el perfil de los candidatos, seleccionados, becarios y egresados a lo largo de las seis convocatorias del PROBEPI para optimizar los procesos que lleva a cabo en las mismas.

### **Objetivos Específicos**

1. Analizar el contexto nacional sobre la situación de la educación de la población indígena, poniendo especial énfasis en la educación superior.
2. Analizar la información sociodemográfica y trayectoria académica de los solicitantes, candidatos, becarios y egresados del programa en las seis convocatorias

3. Analizar algunos aspectos de la historia personal de los solicitantes, candidatos, becarios y egresados del programa en las seis convocatorias
4. Elaborar un análisis transversal para identificar los cambios presentados tanto en los aspectos sociodemográficos como trayectoria académica e historia personal de los solicitantes, candidatos, becarios y egresados del programa en las seis convocatorias.

## **II. Metodología**

Para lograr los objetivos planteados en este estudio, se recopiló información tanto bibliográfica como estadística; ésta última derivada de la información y datos obtenidos por el PROBEPI mediante la solicitud de registro de los solicitantes en cada una de las seis convocatorias publicadas.

En cuanto a la información bibliográfica, se revisaron diversos estudios sobre la historia de la educación de la población indígena en México, poniendo especial énfasis en los cambios que se han presentado a lo largo de los años. También se buscó y analizó información sobre la situación de la educación en la población indígena de diferentes países de América; esto con el fin de realizar un análisis comparativo general con la situación que se presenta en México en este aspecto. Finalmente, se hizo un registro y descripción de los programas nacionales gubernamentales y no gubernamentales, así como internacionales encaminados a promover y apoyar el acceso de la población indígena a la educación superior.

Para realizar el análisis de la información cuantitativa del Programa, se recopiló y revisó toda la información con la que cuenta el PROBEPI respecto a las seis convocatorias que ha publicado hasta el momento: 2012, 2014, 2015, 2017, 2018 y 2019. Posteriormente se procesó la información de 1,129 registros derivados de las solicitudes presentadas por las personas interesadas en ingresar al PROBEPI y se elaboraron de bases de datos con información demográfica y trayectoria académica en las cuatro categorías de población objeto de este estudio: 1) solicitantes 2) candidatos a entrevista; 3) becarios; y 4) egresados del programa en las seis convocatorias.

Las variables consideradas en el estudio y para cada una de las categorías fueron: sexo, edad, estado civil, entidad federativa de nacimiento, entidad federativa de residencia, pueblo de pertenencia, habla de lengua indígena, habla de inglés, carrera profesional a nivel licenciatura, programa de posgrado al que pretenden ingresar y/o ingresaron.

Finalmente se realizó el análisis estadístico mediante el cruce de dichas variables para cada una de las categorías de población objeto de este estudio, por convocatoria y a lo largo de las seis convocatorias a fin de tener un análisis comparativo de los cambios presentados en este período.

A partir de este análisis cuantitativo, se respondió a las siguientes preguntas:

- ¿Ha cambiado la edad en la intención de ingreso a la educación superior de los candidatos y seleccionados a lo largo de las seis convocatorias?
- ¿Se ha incrementado las candidaturas y acceso de las mujeres al PROBEPI a lo largo de las seis convocatorias?
- ¿El estado civil de los candidatos y seleccionados del PROBEPI de la primera convocatoria es similar al estado civil de los candidatos y seleccionados al PROBEPI en la última convocatoria?
- A lo largo de las seis convocatorias ¿se han incrementado las entidades federativas de nacimiento de los candidatos y postulantes o se mantienen las mismas desde la primera convocatoria?
- ¿Han cambiado los pueblos indígenas de pertenencia de las personas que solicitan ingresar al PROBEPI a lo largo de las seis convocatorias?
- ¿Se identifica un mayor nivel de dominio del idioma castellano e inglés a lo largo de las seis convocatorias?
- ¿Los seleccionados se vieron obligados a moverse de sus lugares de nacimiento para llevar a cabo su educación básica y media?
- ¿Han cambiado las disciplinas y áreas de conocimiento de las que provienen los seleccionados a lo largo de las seis convocatorias?
- ¿Han cambiado las disciplinas y áreas de conocimiento que los seleccionados buscan estudiar en el posgrado?

En cuanto al análisis cualitativo, se recopiló y revisó la información con la que cuenta el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas en las seis convocatorias que ha publicado: 2012, 2014, 2015, 2017 y 2018 derivada de las solicitudes de registro a las mismas. No se tuvo la información cualitativa de la convocatoria de 2019 por

lo que no se presenta en este estudio. En estas solicitudes se identificó la información referente a tres aspectos principales de la historia personal tanto de los solicitantes como de los seleccionados: a) factores o acontecimientos que influyeron en el desarrollo educativo; b) desafíos o barreras a superar para el desarrollo académico y profesional; c) experiencias y vivencias relacionadas con su origen étnico.

Esta información se integró y organizó en el programa MAXQDA, un programa de alto rendimiento para el análisis de datos derivados de las ciencias sociales, que trabaja con el análisis de textos. Permite la revisión de textos y la categorización y subcategorización de variables. La información procesada en este programa informático se analizó para identificar las variaciones presentadas a lo largo de las seis convocatorias publicadas por el PROBEPI.

A partir de este análisis cualitativo, se respondió a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles han sido los principales factores que han influido en el desarrollo educativo de los candidatos y seleccionados y qué tanto se diferencian de una convocatoria a otra?
- ¿Qué acontecimientos han influido en el desarrollo educativo de los candidatos y seleccionados y qué tanto se diferencian de una convocatoria a otra?
- ¿Cuáles son las principales barreras que han tenido que superar los candidatos y seleccionados para lograr su desarrollo académico y profesional?
- ¿Se han modificado estas barreras a lo largo de las convocatorias?
- ¿Cuáles son los desafíos a los que se han enfrentado los candidatos y seleccionados para lograr su desarrollo académico y profesional?
- ¿Se han modificado estos desafíos a lo largo de las convocatorias?
- ¿Cuáles son las principales vivencias o experiencias relacionadas con su origen indígena que los seleccionados refieren?



- ¿En qué medida se han visto satisfechas las expectativas profesionales de los egresados?

### III. Contexto

#### *La educación de la población indígena en México*

En los últimos años, el país ha logrado poco a poco aumentar la cobertura educativa en el nivel básico y disminuir el analfabetismo en personas de 15 años a 24 años. De acuerdo con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria en niños y niñas de 6 a 11 años de edad en 2010 fue de 108.1 por ciento<sup>1</sup>, mientras que la tasa de alfabetización de personas de 15 a 24 años de edad, para esa misma fecha fue de 98.1 por ciento<sup>2</sup>. Evidentemente, la cobertura de la educación secundaria está condicionada principalmente a la cobertura y eficiencia terminal de la educación primaria, que han mostrado un destacable desempeño en los últimos años

Sin embargo, estos logros no alcanzan a toda la población. Las necesidades educativas de la población indígena, aún no pueden ser resueltas y esto profundiza las brechas entre la población indígena y la no indígena.

Por ejemplo, a nivel nacional, los niños de 6 a 14 años que no van a la escuela representan el 5.3 por ciento, este porcentaje para los niños indígenas aumenta a 8.5. En cuanto a educación superior, la brecha entre ambas poblaciones es mucho mayor, a nivel nacional sólo el 14.4 por ciento de las personas entre 15 y 64 años han tenido la oportunidad de cursar al menos un grado de educación superior. Este porcentaje se reduce considerablemente para la población indígena y baja hasta 4.9 por ciento.

Es importante reconocer, por otro lado, que el rezago educativo que se registra en la población indígena ha tenido una ligera mejoría en los últimos años:

---

<sup>1</sup> La tasa mayor al 100 por ciento se debe a que el numerador y el denominador provienen de fuentes de información diferentes.

<sup>2</sup> Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México. Informe de Avances 2010. Consultado en: <http://www.objetivosdesarrollodelmilenio.org.mx/ODM/Doctos/Inf2010.pdf>

- El analfabetismo en la población indígena registró una disminución de 2.3 puntos porcentuales en 2005 con relación al 2000.
- La población sin instrucción pasó de 21.9 en 2000 a 19.1 por ciento en 2005, manteniéndose prácticamente igual para 2010 (19.1%).
- La asistencia escolar en el nivel de educación básica, niños y niñas de 6 a 14 años, aumentó en 4.5 puntos, pasó de 87.0% en 2000 a 91.5% en 2005.
- Entre la población indígena de 15 a 64 años se registró un aumento en el número de personas con secundaria completa. Así como un muy leve aumento en el porcentaje de población con al menos un grado de educación superior. En 2000 se registró un 4 por ciento de población indígena con al menos un grado de instrucción superior, en 2005 fue de 4.7 por ciento y de 5.8% en 2010

El importante rezago que se presenta en la población indígena con relación al acceso a la educación media superior y superior puede tener relación con las condiciones de pobreza, con la calidad educativa recibida en los niveles anteriores o bien con la carencia de suficientes planteles de educación superior en las regiones indígenas. Para determinar con mayor claridad estas circunstancias será necesario realizar diagnósticos y analizar con mucho detenimiento la información que se tenga disponible.

En cuanto a educación superior, la brecha entre ambas poblaciones se incrementa exponencialmente. A nivel nacional el 16.5 por ciento de las personas entre 15 y 64 años ha cursado al menos un grado de educación superior, mientras que sólo el 5.2 por ciento de la población indígena de ese mismo rango de edad ha tenido esta oportunidad. Esta desigualdad se comporta de una manera diferente de acuerdo con la región geográfica que se analice. Las oportunidades para acceder a la educación en general y a la educación superior en particular son muy distintas en zonas urbanas que en zonas rurales (con diferencias, además, entre entidades federativas) y se reducen aún más en regiones indígenas. Los indígenas que habitan fuera de las regiones indígenas tienen el doble de posibilidades de cursar estudios de educación superior que aquellos que permanecen en sus regiones. Y

aún en éstas, los indígenas tienen menores oportunidades que los no indígenas como en las regiones indígenas Maya, Mayo-Yaqui, Chontal de Tabasco y Valles centrales, donde las diferencias alcanzan entre 5 y 7 puntos porcentuales<sup>3</sup>.

Al interior de la población indígena las brechas se profundizan en dos sentidos. Por un lado, la brecha entre hombres y mujeres que si bien se han ido reduciendo paulatinamente, en algunas regiones aún son importantes. Tan solo unos datos: del total de hombres indígenas, el 14.4 por ciento no cuentan con ningún grado de educación, mientras que el 23.5 por ciento del total de mujeres indígenas se encuentran en esa situación. La brecha entre hombres y mujeres en cuanto al alfabetismo es de 11 por ciento.

Por el otro lado, aún dentro de la misma población indígena, entre los distintos pueblos indígenas existen desigualdades en cuanto al acceso a la educación en general y muy especialmente en el acceso a la educación superior.

El importante rezago que se presenta en la población indígena con relación al acceso a la educación superior puede tener relación con las condiciones de pobreza, con la calidad educativa recibida en los niveles anteriores o bien con la carencia de suficientes planteles de educación superior en las regiones indígenas. Para determinar con mayor claridad estas circunstancias será necesario realizar diagnósticos y analizar con mucho detenimiento la información que se tenga disponible.

### *La educación en la población indígena de diferentes países de América Latina*

América Latina es una de las regiones del mundo con mayor riqueza de culturas, lenguas e idiomas, biodiversidad y recursos naturales, también se caracteriza por ser un territorio de agudos niveles de desigualdad. Además, es ampliamente reconocido que esta desigualdad es mucho más acentuada entre los pueblos que

---

<sup>3</sup> Gallart, M.A, y C. Henríquez, Indígenas y educación superior: algunas reflexiones, en: *Revista Universidades*, Número 32, julio-diciembre, 2006. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe UDUAL, México.

descienden de las poblaciones originarias del continente, como los indígenas y los afrodescendientes.

En el informe de seguimiento que presentó la UNESCO en 2008, sobre los avances logrados en los compromisos de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT), y del derecho de todas las personas a la educación, ésta se reconoce como un instrumento indispensable para el cumplimiento de los compromisos establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como una condición necesaria para reducir las brechas de la desigualdad en el mediano y largo plazos.

La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960)<sup>4</sup> es probablemente el primer instrumento internacional que hace una asociación directa entre diversidad y educación, y lo hace en términos de reconocer las dos categorías como derechos. De conformidad con el artículo 5, los Estados Parte convienen, entre otros asuntos, que: ‘c. (...) debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma...’

La Convención añade que el ejercicio de este derecho no debe impedir a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades; que el nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general; y que la asistencia a tales escuelas sea facultativa.

A su vez, la Asamblea General de Naciones Unidas, en el año 2000, adoptó la resolución 55/91 sobre Derechos humanos y diversidad cultural<sup>5</sup>. Este y otros instrumentos internacionales del campo de los derechos humanos asocian

---

<sup>4</sup> En: ([http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html))

<sup>5</sup> Resolución aprobada por la Asamblea General [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/55/602/Add.2)]. 81a. sesión plenaria 4 de diciembre de 2000. En: <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista11/instrumentos/derechos%20humanos%20y%20diversidad%20cultural.htm>

claramente el derecho a la cultura (en un sentido amplio e integral) con el derecho a la educación y, estos dos, con el derecho a la diversidad, comprendida en un doble sentido: ser distinto y ser tratado como igual, y por tanto recibir servicios educativos apropiados, de la misma calidad y que no incurran en mecanismos de discriminación.”

Además, varios de estos instrumentos coinciden en señalar aspectos generales como los fines de la educación, así como la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria y la progresividad en el acceso al resto de los niveles educativos. Convienen en que la educación tiene por objeto fomentar el desarrollo pleno de la personalidad humana de los educandos, así como de sus aptitudes y capacidades mentales y físicas, en un ambiente en que se respeten y aprendan los derechos humanos y la propia cultura. Todo ello para formar ciudadanos responsables que participen constructivamente en su propio desarrollo individual como en el de la sociedad.

En relación con el principio de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, éste persigue el acceso de todos los niños a las escuelas, en consonancia con el principio de no discriminación a ninguna persona, y con la eliminación de algunas barreras que impiden o limitan la concurrencia de los niños y jóvenes a las escuelas. Se señala que los Estados deben brindar progresivamente a su población el acceso gratuito a los niveles de educación secundaria y media superior y, en todo caso, se debe garantizar el acceso por mérito a los niveles educativos pos obligatorios.

Es importante mencionar que tanto el Convenio No. 169 de la OIT como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2008 (CDPD) demandan una educación inclusiva y pertinente. El artículo 27 del Convenio menciona que la formulación de la educación tiene que hacerse en cooperación con los pueblos indígenas y se reconoce su derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación cumpliendo las normas que señala el Estado. Se recomienda enseñar a los niños de los pueblos indígenas a leer y escribir en su propia lengua. En tanto la CDPD señala que las personas con discapacidad no deben quedar excluidas del sistema educativo y que la educación primaria y la secundaria tienen

que ser inclusivas, de calidad y gratuitas. Las medidas de apoyo deben ser personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, con medios y formatos de comunicación adecuados, y con maestros formados y calificados.

Para el caso de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes [el derecho a la educación] comprende unas determinadas calidades del servicio educativo y de los contenidos de la educación, reconocidas en el enunciado Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El establecimiento y desarrollo de este derecho y sus particularidades hace parte y responde a las dinámicas de reivindicación de derechos impulsadas por los movimientos sociales integrados por tales pueblos y comunidades, que han sido ampliamente recogidos en la normativa internacional de derechos humanos y que de manera progresiva han sido incorporados en las legislaciones nacionales.

Estos dos reconocimientos, del derecho a la educación en general y del derecho a la educación intercultural, deben constituir el enfoque principal del monitoreo/seguimiento al cumplimiento de las metas.<sup>6</sup> Como se plantea más adelante, adoptar este enfoque implica asumir que el establecimiento y el disfrute de los derechos es el resultado de la interacción entre las dinámicas desplegadas por los tres actores que constituyen el campo: los movimientos sociales que reivindican esos bienes jurídicos, los Estados que los consagran como parte de sus obligaciones legales y la comunidad internacional que impulsa su definición y garantiza compromisos en favor de su cumplimiento.

Ahora bien, el reconocimiento y el disfrute de los derechos son procesos de ampliación progresiva, tanto en lo que se refiere al alcance de los bienes protegidos, como a la inclusión de los sujetos de la protección. Por tanto la valoración de la

---

<sup>6</sup> Este enfoque es consistente con la declaración adoptada por la Cumbre Iberoamericana (2010), da continuidad a la línea de base establecida en el Informe SITEAL 2011 y tiene presentes los compromisos asumidos por los Estados, tanto en virtud de la normatividad establecida mediante instrumentos internacionales suscritos y/o ratificados, cuanto por los diversos niveles de reconocimiento de derechos en sus constituciones y/o en su legislación interna.

situación de disfrute de los derechos debe hacerse de modo que permitan percibir el sentido y la velocidad de los cambios que favorecen el acceso a los mecanismos que hacen posible su disfrute y su reclamación, en la comprensión de que esta perspectiva también permite reconocer los estancamientos y los retrocesos que pudieran ocurrir. Esto es más importante en la medida que el derecho a la educación en general y el derecho a la educación intercultural en particular, tienen una historia específica, que en las décadas recientes está estrechamente ligada a la reforma del Estado – y a la reforma de la educación –, acometida en los países de la región a partir de la década del noventa

Es a partir de la década de los años ochenta del siglo XX cuando la mayoría de los países de América Latina empiezan a elaborar planteamientos normativos y legales con relación al reconocimiento del derecho a la educación en general y, en particular, del derecho a la educación intercultural como derecho humano y social. Como se analiza más adelante, la construcción de esos instrumentos jurídicos que responsabilizan a los Estados de su aplicación, muestra un mayor desarrollo en el caso de los pueblos indígenas que para los afrodescendientes. En este apartado se describen los avances en materia legislativa acerca de los derechos a la educación y a la educación inclusiva relacionada con los pueblos indígenas y afrodescendientes de los países bajo estudio.

En la actualidad, la multiculturalidad se reconoce y acepta en las legislaciones y normas como un principio básico en la mayoría de países latinoamericanos, pero en diferente medida y con distinto alcance. Once de ellos lo hace a nivel constitucional (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela), mientras que cuatro (Chile, El Salvador, Honduras y Panamá) lo hacen en disposiciones normativas de menor rango.

A partir de la información de la que se dispone, se observa que durante el periodo comprendido entre 1988 y 2008 el tema educativo con relación a los pueblos indígenas ha sido incluido en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Paraguay en los instrumentos normativos de alto nivel jurídico, como es la



Constitución. Salvo Brasil y Colombia, la referencia a la población afrodescendiente en los demás países es una discusión relativamente nueva.

Cronológicamente se observa a Brasil como uno de los primeros países en incluir constitucionalmente el derecho a la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes con una perspectiva intercultural y bilingüe (1988). Así lo expresa el art. 210 inc. 2º de la Constitución: *“La enseñanza fundamental regular será impartida en lengua portuguesa y se asegurará, también, a las comunidades indígenas el uso de sus lenguas maternas y métodos propios de aprendizaje.”* Le sigue Colombia (1991), ponderando el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y estableciendo que *“la enseñanza en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”*; así como *“los indígenas tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.”*

Dicho país hace un reconocimiento sobre la diversidad étnica y cultural de la población al oficializar el uso de las lenguas indígenas dentro de sus territorios y establecer la enseñanza bilingüe dentro de las comunidades, así como el respeto a su identidad cultural. Dos artículos apuntan en este sentido: *“Art. 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”* y el *“Art. 68.- (...) Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”*.

Los pronunciamientos de México y Paraguay sobre este tema surgen un año después. Paraguay dispone el respeto a la enseñanza bajo las pautas culturales que los mismos pueblos indígenas establezcan. Así lo marcan el *“Art. 66.-... El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas especialmente en lo relativo a la educación formal...”*, y el *“Art. 74.-... Se garantiza igualmente la libertad de enseñar sin más requisito que la idoneidad y la integridad ética, así como el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico”*.

En México los preceptos constitucionales enfatizan *“la promoción, respeto, protección y garantía de los derechos humanos considerando la composición pluricultural de México, sostenida originalmente en sus pueblos indígenas”* así como la garantía que hace el estado hacia la población indígena en cuanto a brindar atención en el medio educativo al *“favorecer la educación bilingüe e intercultural”*.

En 1994, Argentina reconoce en su constitución la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y establece la educación bilingüe e intercultural. Lo anterior queda claro en el *“Art. 75. Inciso 17: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.”*

Ecuador recientemente incorporó cambios en su Constitución (2008), aunque el tema de la educación indígena ya estaba presente en legislaciones de menor nivel. En su carta magna, diferentes artículos establecen la garantía de una educación intercultural bilingüe; por ejemplo, en el Art. 29 dice *“El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”*, y resalta en el art 45 *“como derecho de los niños, niñas y adolescentes, el educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades [...]”*. En el Art 57 *“reconoce y garantiza el sistema de educación intercultural bilingüe con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y la preservación de las identidades en concordancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, puntualiza que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones,*

*historias y aspiraciones deben reflejarse en la educación pública*” por último, destaca la utilización del castellano como “*idioma de relación intercultural*”.

En lo que respecta al pronunciamiento dentro de las Cartas Magnas de Chile y Uruguay no se encuentra una mención específica hacia los grupos indígenas y afrodescendientes, debido, entre otras cosas, a que parten del supuesto de igualdad entre sus ciudadanos independientemente de su origen étnico. Esta situación excluye el derecho a la diversidad y por lo tanto su pleno ejercicio.

Cabe destacar que de ese armado jurídico se derivan instrumentos legislativos que ordenan las acciones de política necesarias para garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. De tal manera que Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México señalan explícitamente que debe existir una “modalidad” o tipo de servicio educativo específico para atenderlos.

Argentina señala a través de la Ley de Educación Nacional No 26.206 que la educación que se dirija a los pueblos indígenas debe, entre otras cosas ser una *Educación Intercultural Bilingüe*; misma que permita a los pueblos indígenas conservar y fortalecer su cultura, lengua, y cosmovisión, al mismo tiempo, de que sea propicia para el resto de población, a fin de lograr el reconocimiento y respeto. Brasil apunta hacia una “*Educación Escolar Indígena, Quilombola y Educación para las relaciones étnico raciales*”; Colombia considera dentro de la Ley General de Educación 115 de 1994, a la *Etnoeducación* como el medio para llevar educación a los distintos grupos étnicos que habitan en el país. Ecuador, establece que la educación hacia los grupos indígenas se le denominará, Educación Intercultural Bilingüe y lo explicita a través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011. En México la educación destinada a la población indígena, es reconocida como *Educación Indígena*, misma que tiene entre sus cualidades promover el conocimiento de la pluralidad lingüística entre sus ciudadanos, así como el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Las normativas presentes en cada una de las naciones establecen, los términos en los que la educación debe ser impartida, destacando en ellas el uso de la lengua como parte de la instrucción y los elementos culturales y de derecho que dan

contenido a la formación de estos grupos, por considerarse el vehículo de identidad y pertenencia por excelencia. En ese sentido, las leyes de educación de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Paraguay son fieles a la perspectiva bilingüe y pluricultural pues establecen claramente que la enseñanza deberá ser en la lengua materna y respetando la multiculturalidad.

Por su parte, en Chile, la educación bilingüe sólo se destina a “*áreas de alta densidad indígena (...)*” (Ley 19.253) sin establecer el parámetro de alta densidad, y la Ley 20.370 señala que “*en el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, dentro de los objetivos generales, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.*”

Además, existen leyes que reglamentan contenidos específicos dentro de los programas nacionales de educación que tienen como uno de sus objetivos sensibilizar y dar a conocer a la población en general la riqueza de la diversidad étnica y cultural de sus países, así como dignificar a las culturas ancestrales. Por ejemplo, Brasil integra a nivel curricular la historia de los pueblos indígenas y afros; en Chile se incluye dentro de su sistema educativo el conocimiento de las culturas y lengua; en Colombia se instrumenta para todos los niveles la Cátedra de estudios Afrocolombianos y Saberes afrocolombianos y en México se propone incluir dentro de los planes y programas a nivel nacional el origen y evolución de las lenguas.

Cabe mencionar que la legislación en materia educativa de Argentina y Colombia instituye la participación de los miembros de las comunidades como un elemento clave para construir el modelo de educación indígena, con pleno respeto a estos grupos. Argentina lo expresa de la siguiente manera: “*Art. 53.-Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de: Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe*” y “*promover la generación de instancias*”

*institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.*

En tanto que Colombia, a través del *Ministerio de Educación Nacional*, señala la necesidad de trabajar en conjunto con líderes de las comunidades indígenas y afrodescendientes, a fin de lograr una educación pertinente hacia sus poblaciones, esto siempre con la asesoría del Ministerio quien será el responsable del desarrollo curricular, así como del diseño de los materiales y otros recursos. *“La atención a grupos étnicos es para el Ministerio de Educación Nacional un proyecto estratégico y transversal que se apoya en un amplio marco normativo, garantizando una educación pertinente y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, el cambio estructural en la atención educativa para los grupos étnicos se manifiesta en una política pública sectorial con énfasis intercultural y plurilingüe que reconoce, acompaña y se formula con la participación, concertación y en cooperación con las autoridades y organizaciones representativas de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, palenqueras, negras, raizales y rrom, con el fin de formular, diseñar e implementar los sistemas etnoeducativos propios, comunitarios e interculturales, con fundamento en los artículos 7º y 10º de la Constitución Política, el Título III Capítulo 3 de la Ley 115 de 1994, el Decreto Reglamentario 804 de 1995, la Ley 70 de 1993 y los convenios y tratados internacionales”*

*Programas que promueven el acceso de la población indígena a la educación superior*

En los últimos años instituciones y gobiernos han desarrollado diversas estrategias con la finalidad de apoyar y fomentar las oportunidades de la población indígena para que realice estudios de educación superior. Algunas de estas acciones están encaminadas a otorgar apoyo académico y tutorías para que los estudiantes indígenas cuenten con mayor rendimiento escolar, permanezcan, egresen y se titulen de sus estudios tanto de licenciatura como de posgrado. Es el caso del Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (PAEIIES) iniciado en 2001 bajo la coordinación de la Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con donativos provenientes de la Fundación Ford.

Otra estrategia es la de dotar de pertinencia cultural a la educación superior. A partir del 2003 se han puesto en marcha universidades interculturales en diversas regiones indígenas de país. Actualmente operan nueve universidades interculturales<sup>7</sup>.

**Cuadro 1. Universidades interculturales**

Nombre de la Universidad / Entidad federativa	Inicio de operaciones
Universidad Intercultural de Chiapas	2004
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	2006
Universidad Intercultural del Estado de México	2004
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	2006
Universidad Veracruzana Intercultural	2005
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	2006 / 2009
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	
Universidad Autónoma Indígena de México / Institución Intercultural del estado de Sinaloa	2001

Una tercera estrategia es el otorgamiento de becas a indígenas para la realización de estudios de educación media y superior. En 2001 la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con todos los gobiernos estatales y con el apoyo de cuatro instituciones públicas de educación superior: el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma de México (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de

<sup>7</sup> La información de las universidades interculturales fue consultada en [www.redui.org.mx](http://www.redui.org.mx)

México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pusieron en marcha el Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES) el cual ha beneficiado a un número importante de población indígena.

En esta misma línea se encuentra el Sistema de becas del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) de la UNAM que otorga apoyos económicos a estudiantes integrantes de alguno de los pueblos indígenas para su manutención con la finalidad de asegurar la permanencia y culminación de sus estudios de nivel medio y/o superior.

También a través del otorgamiento de becas, pero en este caso específicamente para estudios de posgrado, en 2001 se puso en marcha el Programa internacional de becas de posgrado para indígenas de la Fundación Ford (IFP por sus siglas en inglés) coordinado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

El Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (International Fellowship Program IFP) fue puesto en marcha en el año 2001 con la finalidad de dar oportunidad a líderes de comunidades subrepresentadas en países de África, América Latina y Asia para realizar estudios de posgrado. Las becas fueron otorgadas para que los estudiantes continuaran sus estudios en cualquier campo que favoreciera el fortalecimiento de valores democráticos, la reducción de la pobreza e injusticia y la promoción de la cooperación internacional y el desarrollo humano<sup>8</sup>. El IFP fue diseñado para que tuviera una duración de una década, por lo que concluirá su trabajo como programa antes de que termine 2013.

En México, el IFP ha sido coordinado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Entre 2001 y 2010 se otorgaron 226 becas, 190 para realizar estudios de maestría y 36 para doctorado. Del total de becarios 88 son mujeres y 138 hombres. Los becarios pertenecen a 34 de los 68

---

<sup>8</sup> [www.ciesas.edu.mx/ciesas-ford/Programa.htm](http://www.ciesas.edu.mx/ciesas-ford/Programa.htm)

pueblos indígenas que habitan en el país, siendo los más representados los siguientes grupos: zapoteco, tsotsil, tseltal, mixteco, náhua, mixe y maya.

A partir del 2012 este programa fue relevado por el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI), coordinado por el CIESAS de manera conjunta con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que en su primer año otorgó 31 becas, 26 para maestría y cinco para doctorado.



#### **IV. Análisis de información cuantitativa**

En este apartado se presentan los resultados de análisis de la información cuantitativa que PROBEPI recaba a partir de la solicitud que llenan las personas interesadas en participar en las convocatorias públicas en la plataforma del programa. El proceso que se sigue es el siguiente: Después del cierre de la convocatoria se revisan todos los registros y se desechan aquellas solicitudes que no fueron completadas. Posteriormente se hace una revisión de las solicitudes completas y se verifica que cumplan con los requisitos y documentos solicitados. Las solicitudes que cumplen con los requisitos establecidos en la convocatoria pasan a revisión de un comité integrado por académicos y exbecarios de diferentes disciplinas quienes analizan el contenido de las solicitudes y las califican. Las personas cuyas solicitudes fueron las mejor calificadas pasan a la siguiente etapa que consiste en una entrevista con alguno de los integrantes del Comité de Selección. Finalmente se selecciona a los finalistas. De ahí inicia un proceso de nivelación de asignaturas. Y una vez que se inscriben al programa de posgrado deseado se convierten en becarios.

A la fecha se han realizado seis convocatorias: 2012, 2014, 2015, 2017, 2018 y 2019. No se cuenta con información clara sobre el total de personas que entraron a la plataforma y generaron un número de registro debido a que la plataforma, al momento de realizar el estudio, no arrojaba esta información de manera consistente; sin embargo, PROBEPI cuenta un total de 1,667 registros, de ellos 1,128 completaron el llenado de la solicitud. El equipo de PROBEPI hace una revisión de estas solicitudes para confirmar que cumplan con todos los requisitos, especialmente que tengan adjuntos todos los documentos solicitados. Las solicitudes completas pasan a la siguiente etapa que implica la revisión por el comité de selección. Las personas que presentaron solicitudes completas se llaman preseleccionados (2012, 2014 y 2015) o candidatos (2017, 2018 y 2019). En total, y de acuerdo con los registros arrojados por la plataforma, para las seis convocatorias se cuentan 640 candidatos. Una vez revisadas las solicitudes de los

candidatos por el Comité de Selección, se seleccionó a 285 semifinalistas (2012, 2014 y 2015) o candidatos a entrevista (2017, 2018 y 2019) que son las personas a quienes se entrevista por alguno de los integrantes de este Comité, lo cual permite determinar a las personas finalistas (2012, 2014 y 2015) o seleccionados (2017, 2018 y 2019), que son aquellas personas que iniciarán la búsqueda de programa de posgrado para convertirse en becarios de PROBEPI. En total, las seis convocatorias suman, de acuerdo con lo arrojado por la plataforma, 194 seleccionados. En este estudio se considera para el análisis cuantitativo comparativo la información de las solicitudes de candidatos, candidatos a entrevista y seleccionados.

**Cuadro 1. Total de registros por perfil de aspirantes y año de convocatoria**

<b>Perfil de aspirantes</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Candidatos	86	76	75	177	108	118	<b>640</b>
Candidatos a entrevista	41	51	43	50	50	50	<b>285</b>
Seleccionados	28	35	32	32	34	33	<b>194</b>

Los temas que se analizarán serán: sexo, edad, entidad federativa de origen, pueblo indígena de procedencia, disciplina de procedencia del grado inmediatamente anterior, es decir, la disciplina de procedencia de la licenciatura de cada uno de los tres perfiles de aspirantes (candidatos, candidatos a entrevista y seleccionados) a realizar una maestría, y la disciplina de procedencia de maestría de aquellos que desean realizar un doctorado.

## **Sexo**

### *Candidatos*

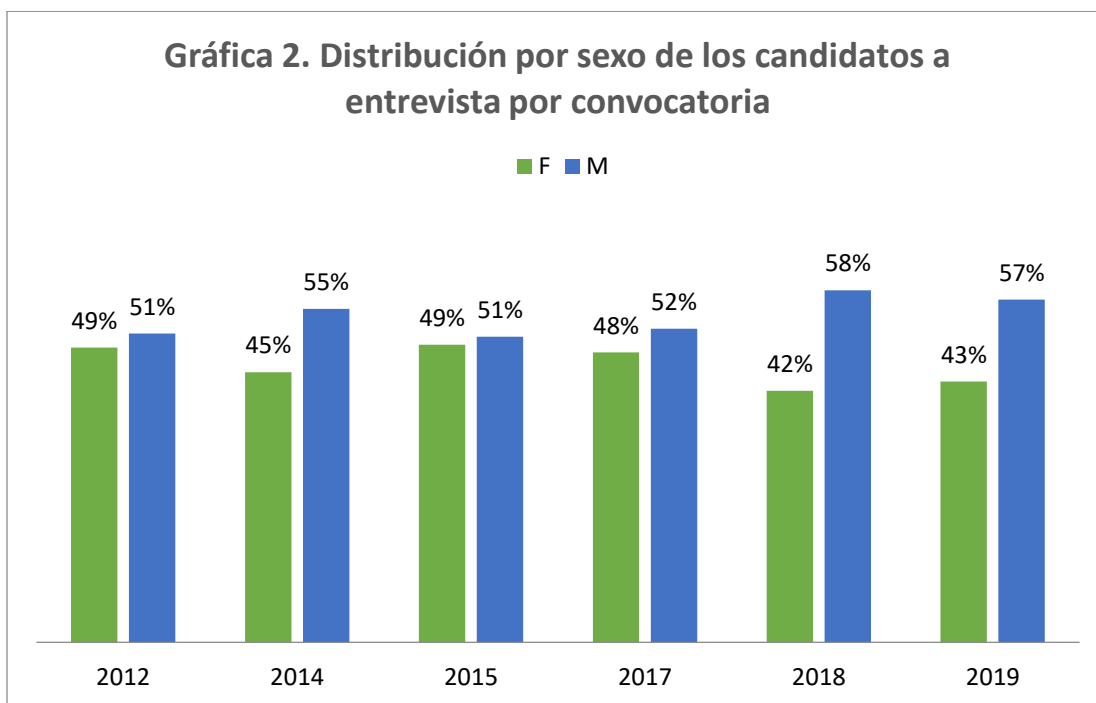
A lo largo de las seis convocatorias que el PROBEPI ha publicado, se muestra una ligera predominancia hacia el sexo masculino. Como se puede observar en la gráfica 1, el 54% de los candidatos a PROBEPI son hombre y el 46% son mujeres.

**Gráfica 1. Proporción por sexo de los candidatos a lo largo de las seis convocatorias**



Como se observa en la gráfica 2, en las convocatorias de 2012, 2015 y 2017, la participación, en términos del sexo de los candidatos es más equilibrada, aunque en todas ellas hay una predominancia masculina. Sin embargo, hacia las últimas convocatorias, la participación de las mujeres es menor; en 2018 la diferencia fue de 16 puntos porcentuales y en 2019 de 14.

**Gráfica 2. Distribución por sexo de los candidatos a entrevista por convocatoria**



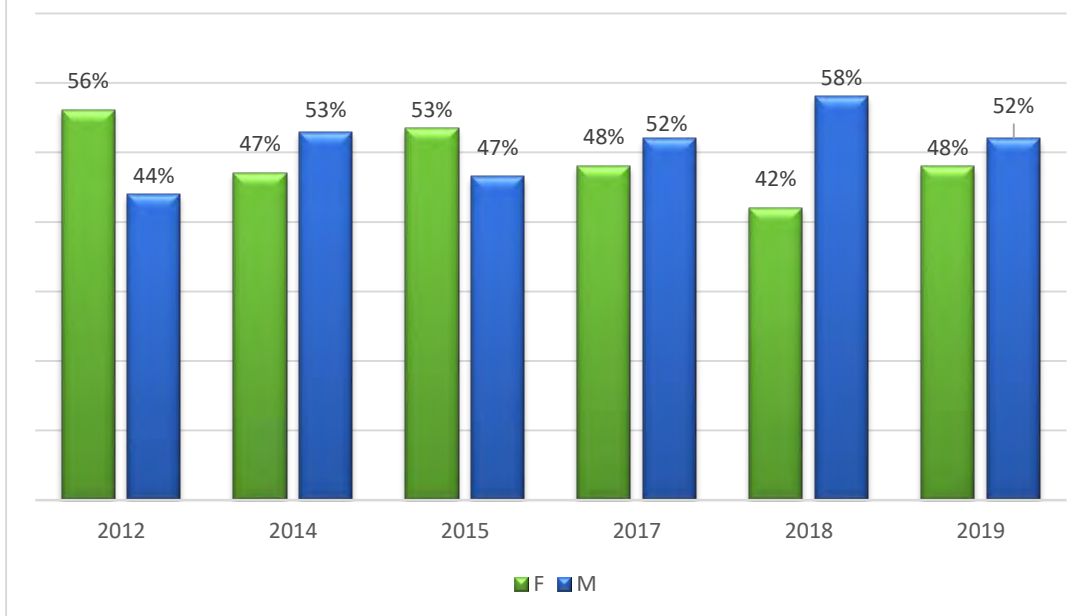
### *Candidatos a entrevista*

En términos generales, la brecha entre hombres y mujeres se reduce entre los candidatos a entrevista, de los ocho puntos porcentuales de diferencia entre los candidatos, se reduce a tan solo dos puntos porcentuales en este perfil de aspirantes.



En la gráfica 4 se puede observar que en la convocatoria de 2012 hay una mayor presencia de mujeres como candidatas a entrevista que hombres, una diferencia importante de 12 puntos porcentuales. Lo mismo ocurre en 2015 aunque en una proporción menor, sólo 6 puntos porcentuales de diferencia. Es de resaltar que en 2018 el número de hombres que fueron candidatos a entrevista superó en 16 puntos porcentuales a las mujeres, mientras que, en 2014, 2017 y 2019 la diferencia es de seis, cuatro y cuatro respectivamente.

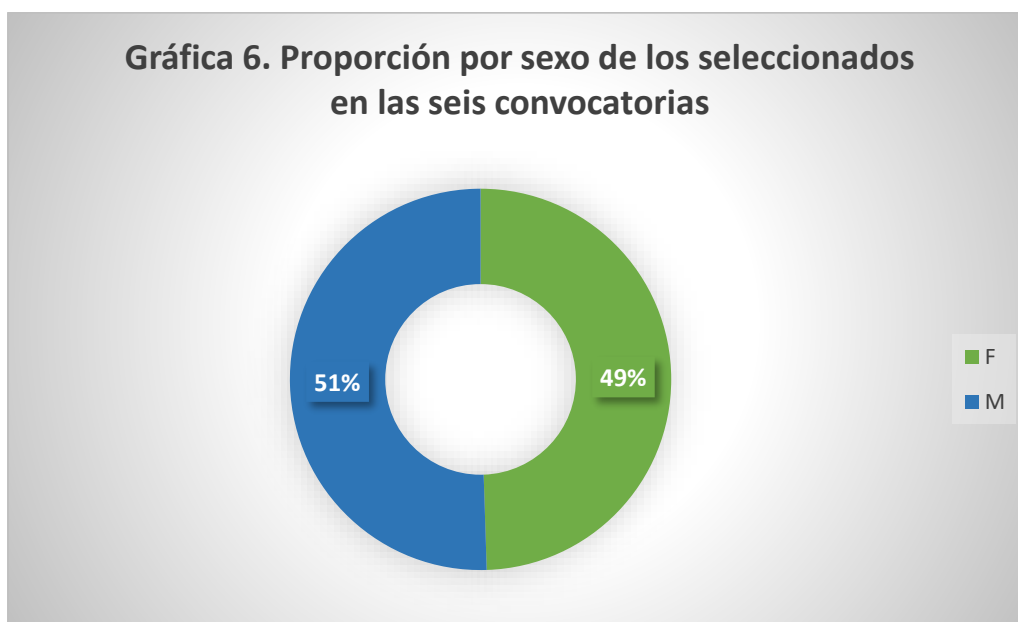
**Gráfica 5. Distribución por sexo de los candidatos a entrevista por convocatoria**



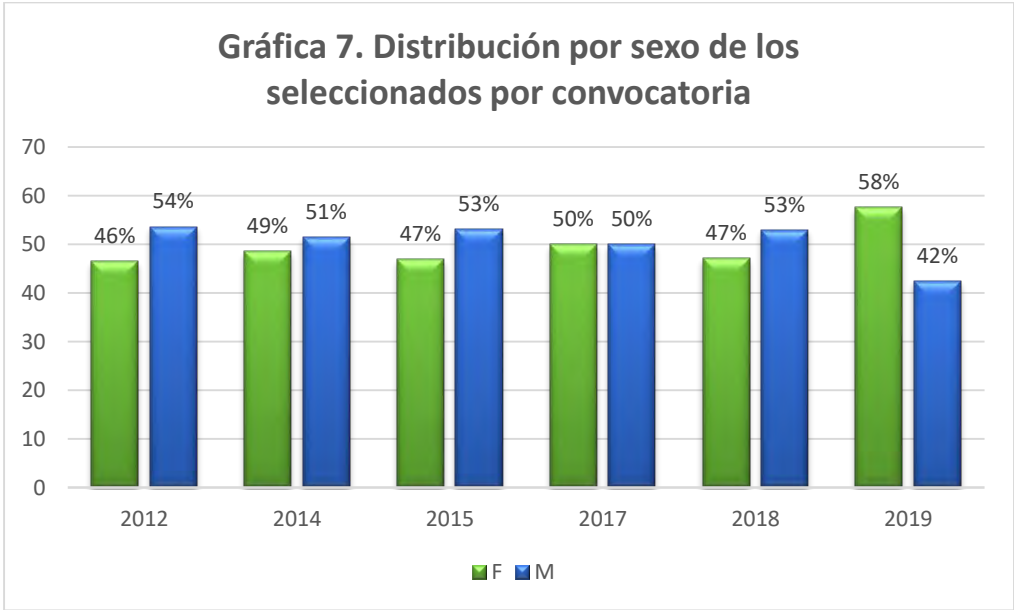
### *Seleccionados*

Para los seleccionados, la brecha entre hombres y mujeres se mantiene igual que la presentada entre los candidatos a entrevista: dos puntos porcentuales.

**Gráfica 6. Proporción por sexo de los seleccionados en las seis convocatorias**



Aunque PROBEPI trata de mantener en lo posible una equidad entre hombres y mujeres seleccionados, es interesante observar que, aunque la diferencia entre mujeres y hombres seleccionados no es mucha y prevalece una equilibrada equidad, en la mayoría de las convocatorias superan los hombres a las mujeres. Solamente en 2017 se seleccionó a igual número de mujeres que de hombres y en 2019, por primera vez a lo largo de las seis convocatorias, las mujeres superaron en 16 puntos porcentuales a los hombres.



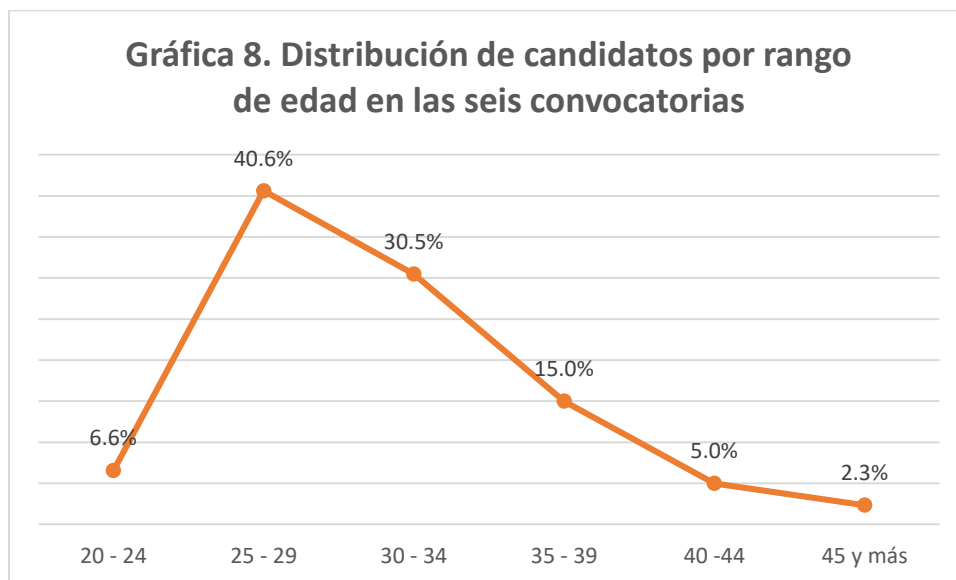
**Edad**

Es importante hacer la apreciación que para trabajar con la base de datos fue necesario calcular los rangos de edad con base en las fechas de nacimiento ya que se detectó que el dato capturado bajo la etiqueta de “edad actual” no necesariamente coincidía con la fecha de las convocatorias.

**Candidatos**

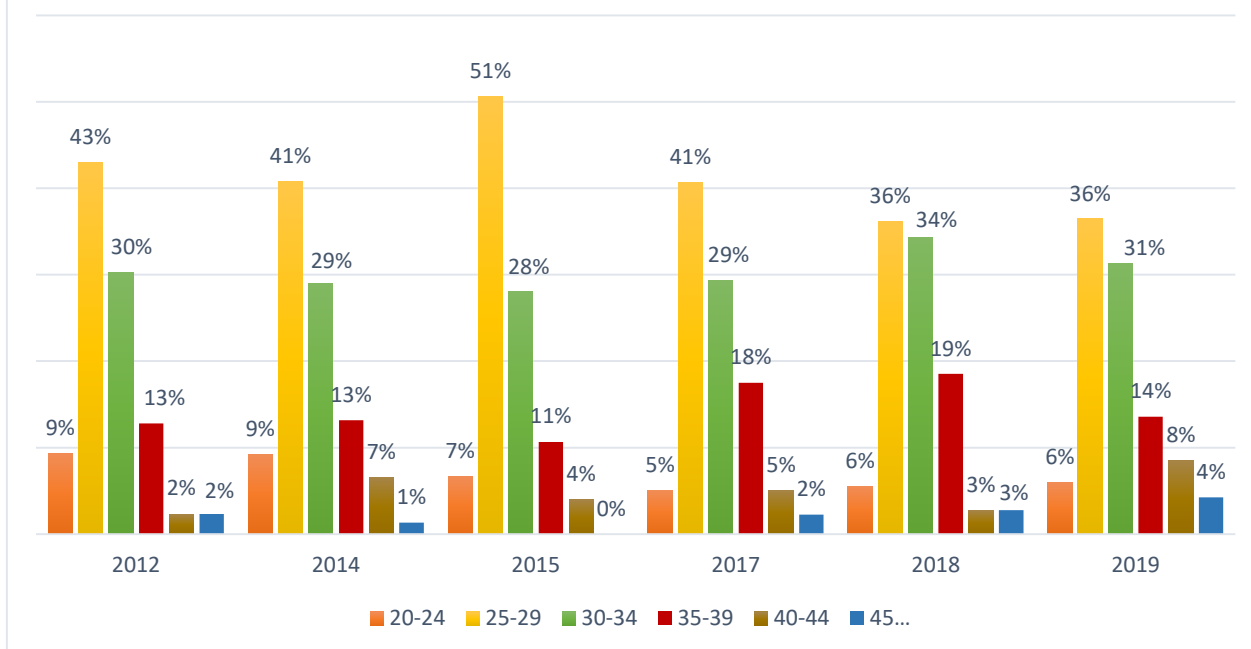
A lo largo de las seis convocatorias, el rango de edad en el que mayormente se encuentran las personas candidatas al PROBEPI es el de 25 a 29 años con un porcentaje de 40.6% (260 personas), seguido muy de cerca por el rango de edad de 30 a 34 (30.5%) (195 personas). En mucha menor proporción son candidatos al

apoyo del programa personas de entre 35 y 39 años, con un porcentaje de 15%; mientras que son muy pocas las personas de entre 20 a 24 y 40 a 44 que son candidatas. En el primer rango, esto puede deberse a que en general, las y los jóvenes concluyen con sus estudios de licenciatura entre los 22 y 23 años. Es importante resaltar que en las seis convocatorias se han tenido 15 candidatos mayores de 45 años.



Si se revisa en términos de convocatoria, se observa más o menos el mismo comportamiento. En 2015 se observa el mayor porcentaje de candidatos de entre 25 y 29 años de edad, donde un poco más de la mitad de los candidatos (51%) estaba en ese rango de edad, con una amplia diferencia de 22 puntos porcentuales con relación al siguiente grupo de edad 30 a 34; mientras que, en las convocatorias de 2012, 2014 y 2017, esta diferencia entre rangos de edad fue de 13,12 y 11 puntos porcentuales respectivamente. Es importante hacer notar que en las convocatorias de 2018 y 2019 la diferencia entre estos rangos disminuyó considerablemente presentándose porcentajes muy similares en los rangos de edad de 25 a 29 y de 30 a 34 (dos puntos porcentuales en 2018 y cinco en 2019).

**Gráfica 9. Distribución por rangos de edad de los candidatos para cada convocatoria**



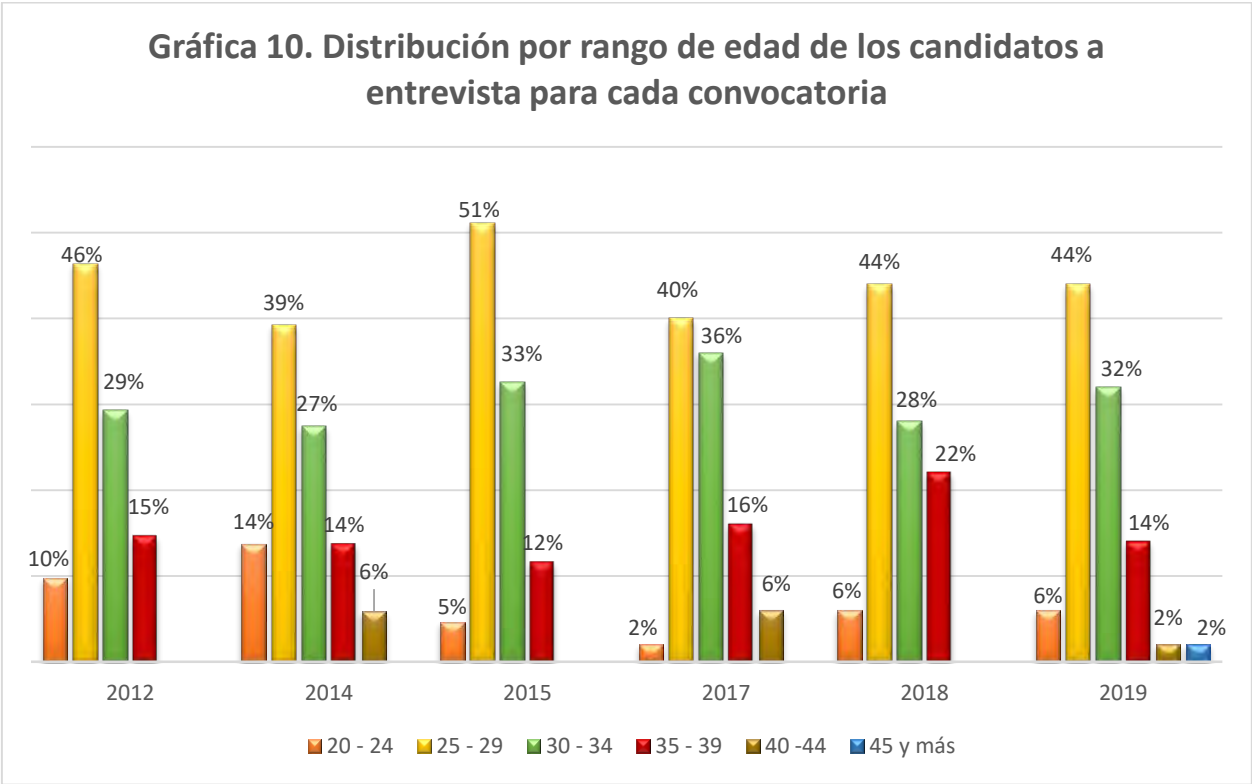
El rango de 20-24 años de igual manera se ha mantenido más o menos estable, mostrando un ligero descenso a lo largo de las seis convocatorias; en 2012 inició con una proporción de 9.3 % y en 2012 presentó una proporción de 6%. Por el contrario, el rango de 40-44 años ha mostrado incremento con respecto al año anterior en 2014, 2017 y 2019. Y si bien, los porcentajes de candidatos en el rango de edad de 45 años y más han sido mínimos a lo largo de las seis convocatorias (no alcanzan el 5% en ninguna de ellas, o bien oscilan entre el 1 y casi 3%), en 2019 es donde se presenta la mayor proporción de candidatos mayores de 45 años.

#### *Candidatos a entrevista*

Respecto a los candidatos a entrevista, la situación es muy similar. El rango de edad con mayor proporción de personas es el de 24 a 29 años seguida de la de 30 a 34. Es importante mencionar que para los candidatos a entrevista, la brecha entre ambos rangos en 2017 disminuye considerablemente, y se percibe una diferencia de tan solo cuatro puntos porcentuales y en 2018 hubo una proporción mayor de



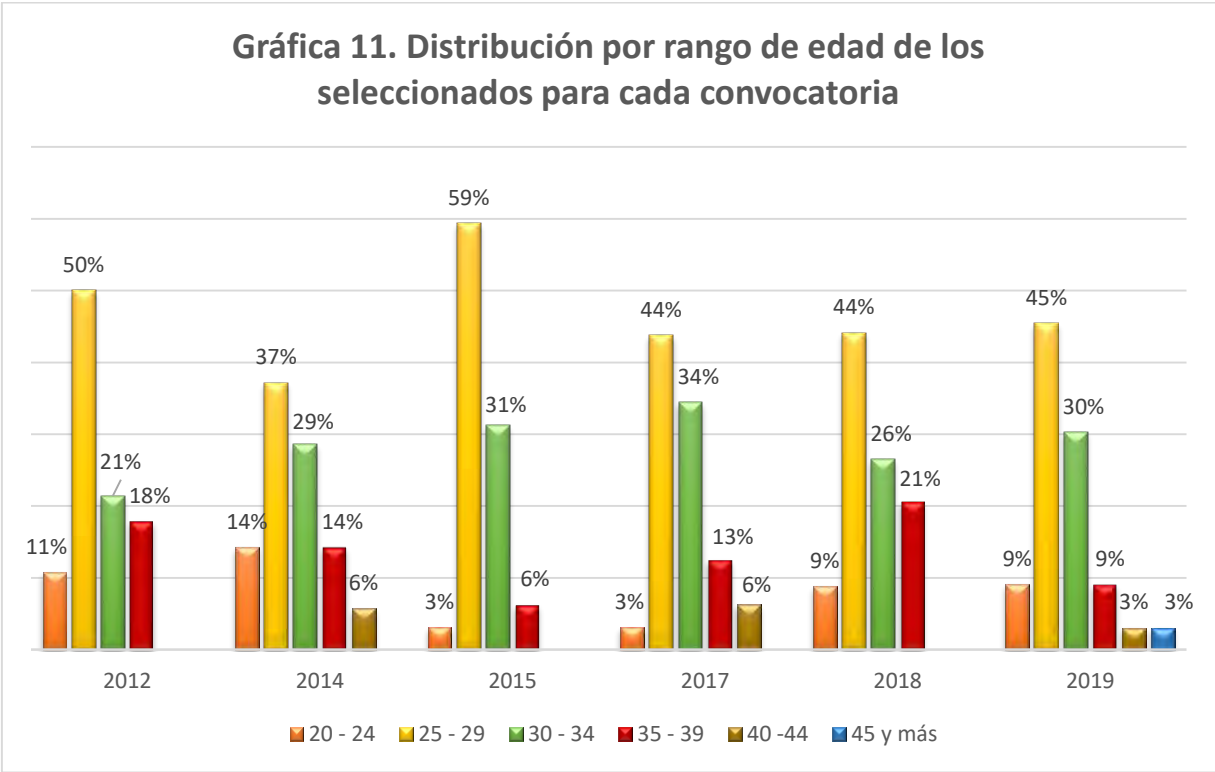
candidatos a entrevista en el rango de edad de 35 a 39 años que en las otras convocatorias.



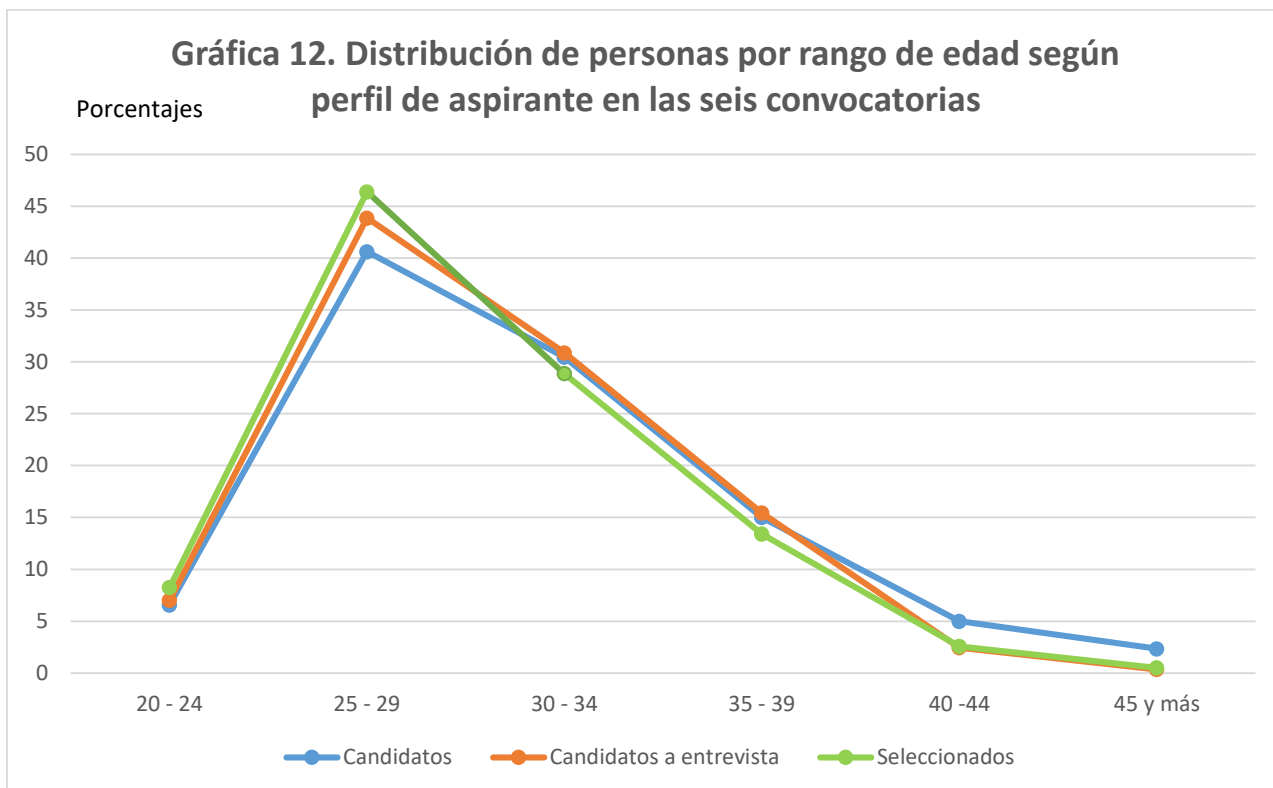
**Seleccionados**

Al igual que entre los candidatos a entrevista, entre los seleccionados el rango de edad con mayor proporción de personas es el de 24 a 29 años seguida de la de 30 a 34. Como se muestra en la gráfica 11, en 2012 y 2019 la brecha entre el rango de edad de 24 a 29 y de 30 a 34 es muy amplia, de 29 y 28 puntos porcentuales respectivamente. Es interesante hacer notar que, en 2014, aunque sigue el mismo esquema (más de 24-29, seguido de 30 a 34) las brechas son menores y fueron seleccionadas la misma proporción de personas de 20 a 24 y de 35 a 39. Incluso se seleccionó a dos personas en el rango de edad de 40 a 44 años. Es interesante hacer notar que en 2015 no hubo postulantes a doctorado y se incrementa la proporción de personas en el rango de edad de 25 a 29 años. En 2018 es el año en el que mayor proporción de seleccionados en el rango de edad de 35 a 39 se

tuvieron. Sólo en la convocatoria de 2019 se tuvieron candidatos a entrevista y seleccionados de 45 años y más (una sola persona).



Como se puede observar en la gráfica 12, en términos globales (las seis convocatorias) el comportamiento entre las categorías y los rangos de edad son muy similares.

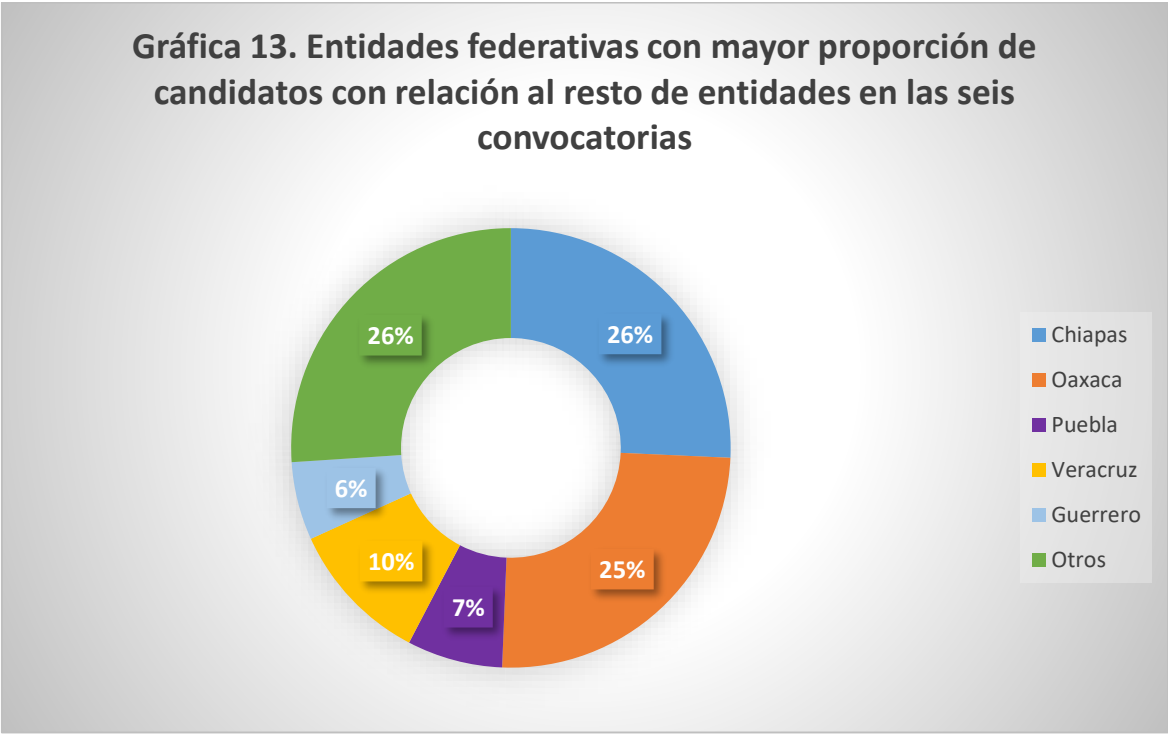


## **Entidades federativas**

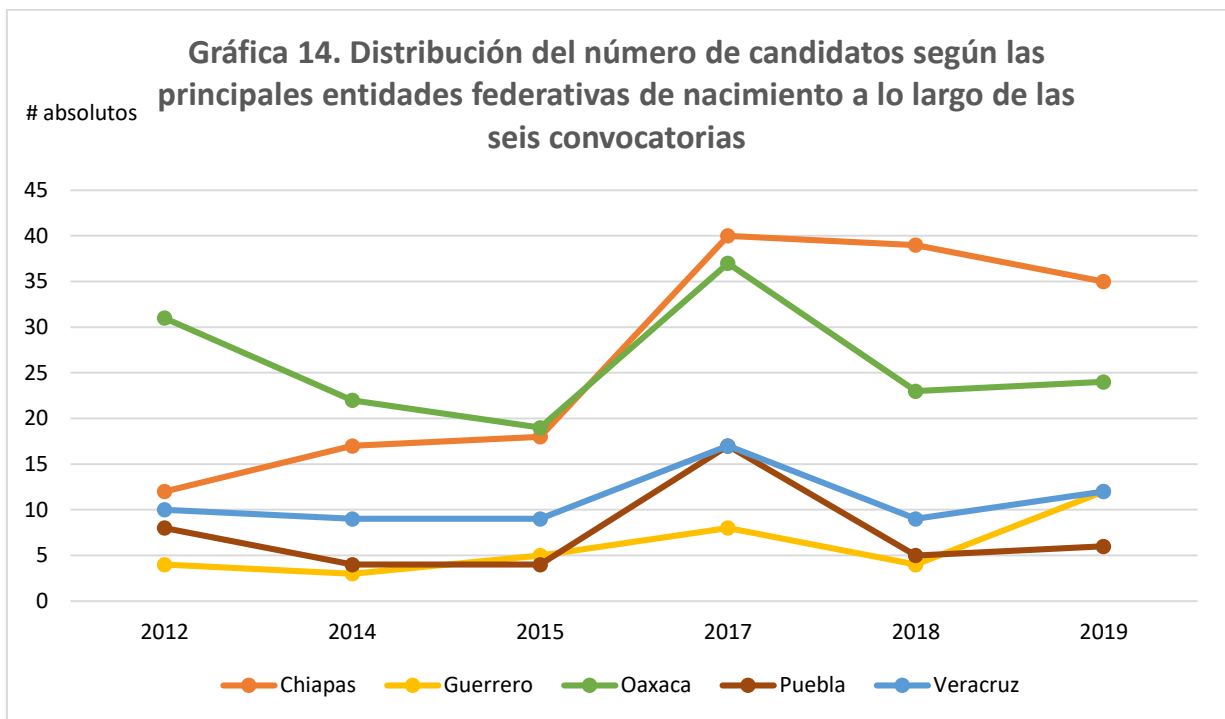
### **Candidatos**

A lo largo de las seis convocatorias, se observa una presencia estable en cuanto al número de entidades representadas, que es entre 16 y 19 entidades federativas, en las convocatorias de 2017 y 2019 es donde más entidades se encuentran representadas. Esto, seguramente, a que en 2017 hubo mayor número de candidaturas (más del doble con respecto a las tres convocatorias previas). En total, están representadas 25 entidades federativas a lo largo de las seis convocatorias. Hay dos entidades que concentra la mayor proporción de candidatos: Chiapas y Oaxaca. Dos cuartas partes de los candidatos nacieron en estas dos entidades federativas y la cuarta parte restante en los estados de Veracruz, Puebla y Guerrero. En estas cinco entidades se concentra el 74 por ciento del total de candidaturas.

La siguiente gráfica compara a las principales cinco entidades con mayor proporción de candidatos con relación al resto de entidades.



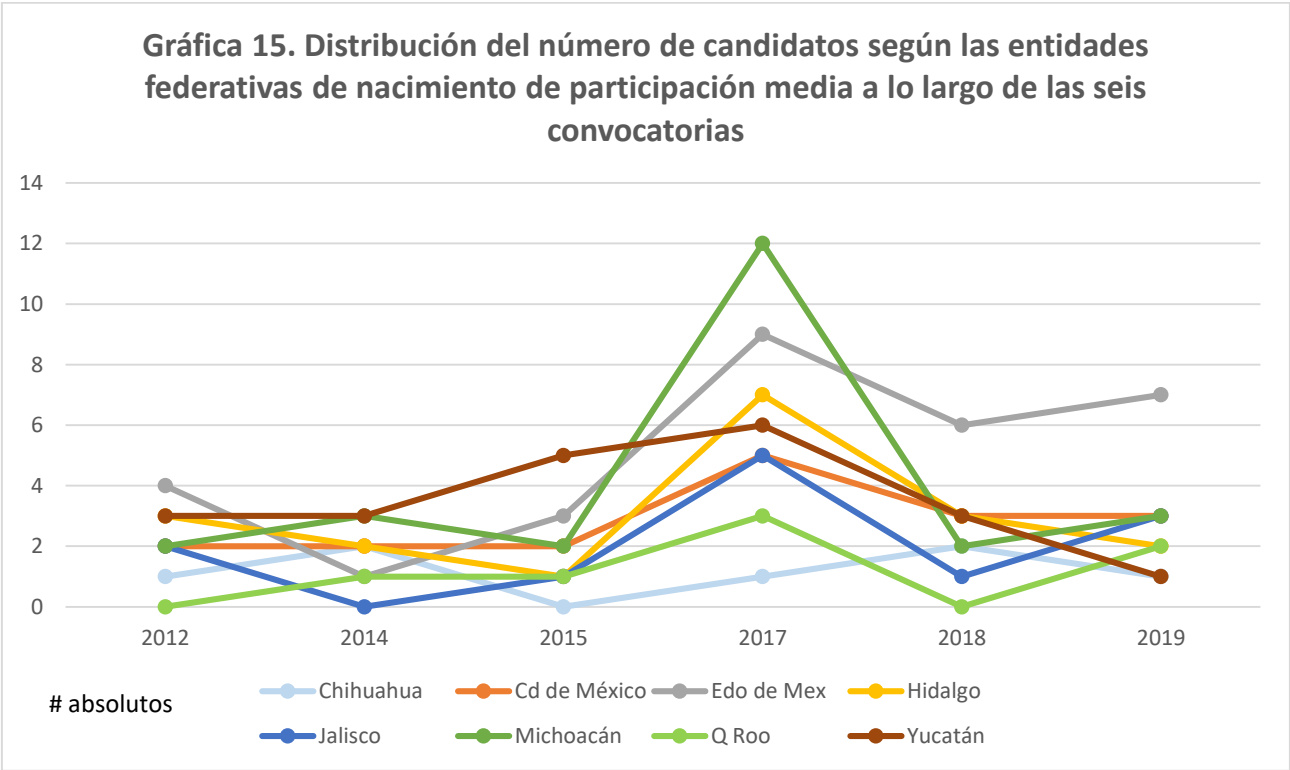
La siguiente gráfica muestra la evolución en el número de candidaturas para estas cinco entidades por cada una de las convocatorias.



Destaca la creciente participación de Chiapas iniciando con 12 candidaturas en 2012 sosteniendo una tendencia al alza hasta 2018 con 38 y una ligera baja en 2019 con 35. Por el contrario, Oaxaca muestra una ligera tendencia a la baja, iniciando con 31 candidaturas en 2012 descendiendo a 19 en 2015 finalizando en 2019 con 24 candidaturas. En Guerrero muestra una tendencia estable hasta 2019, cuando se incrementó al triple el número de candidaturas con respecto a las convocatorias anteriores. En 2017 se incrementaron considerablemente las candidaturas de personas nacidas en el estado de Puebla, de cuatro registrados las dos convocatorias anteriores subió a 17 para volver a descender a cinco y seis en las siguientes convocatorias. Es importante mencionar que un repunte en el número de candidatos de cuatro de estas entidades se dio en 2017, cuando se presenta un incremento de casi el doble de los candidatos con respecto a las convocatorias anteriores.

En siete entidades federativas se registró una proporción de candidatos de entre cinco y uno por ciento, que en números absolutos es entre siete y 21 candidatos en las seis convocatorias. Estos estados son: Chihuahua, Ciudad de México, Estado de

México, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Quintana Roo y Yucatán. Los candidatos del Estado de México han ido incrementando su participación a partir del 2015, aunque en 2018 presentaron un ligero descenso. Los candidatos nacidos en Yucatán, mantuvieron una participación estable y hacia al alza desde la primera convocatoria pero en las últimas dos su participación disminuyó considerablemente. La participación de Michoacán es estable a excepción del 2017 donde presenta un incremento de candidatos cuatro veces mayor que en el resto de los años (entre dos y tres candidatos en todas las convocatorias, frente a 17 candidatos en 2017).



Los estados con menos de siete candidaturas son Baja California, Campeche, Coahuila, Colima, Durango, Morelos, Nayarit, Querétaro, Sinaloa, San Lis Potosí, Sonora, Tabasco y Tlaxcala. El cuadro 2 presenta el número de candidatos por año de convocatoria.

**Cuadro 2. Número de candidatos según las entidades federativas de nacimiento con menor participación por convocatoria**

<b>Entidad de nacimiento</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Baja California	0	0	0	0	0	2	<b>2</b>
Campeche	1	0	0	1	0	0	<b>2</b>
Colima	0	0	1	0	0	0	<b>1</b>
Durango	0	1	1	0	2	2	<b>6</b>
Morelos	0	0	0	2	0	0	<b>2</b>
Nayarit	1	1	1	0	0	1	<b>4</b>
Querétaro	0	2	0	0	0	1	<b>3</b>
Sinaloa	1	0	1	0	1	1	<b>4</b>
San Luis Potosí	0	0	1	2	1	0	<b>4</b>
Sonora	0	2	0	1	2	0	<b>5</b>
Tabasco	1	0	0	3	2	0	<b>6</b>
Tlaxcala	0	1	0	1	0	0	<b>2</b>

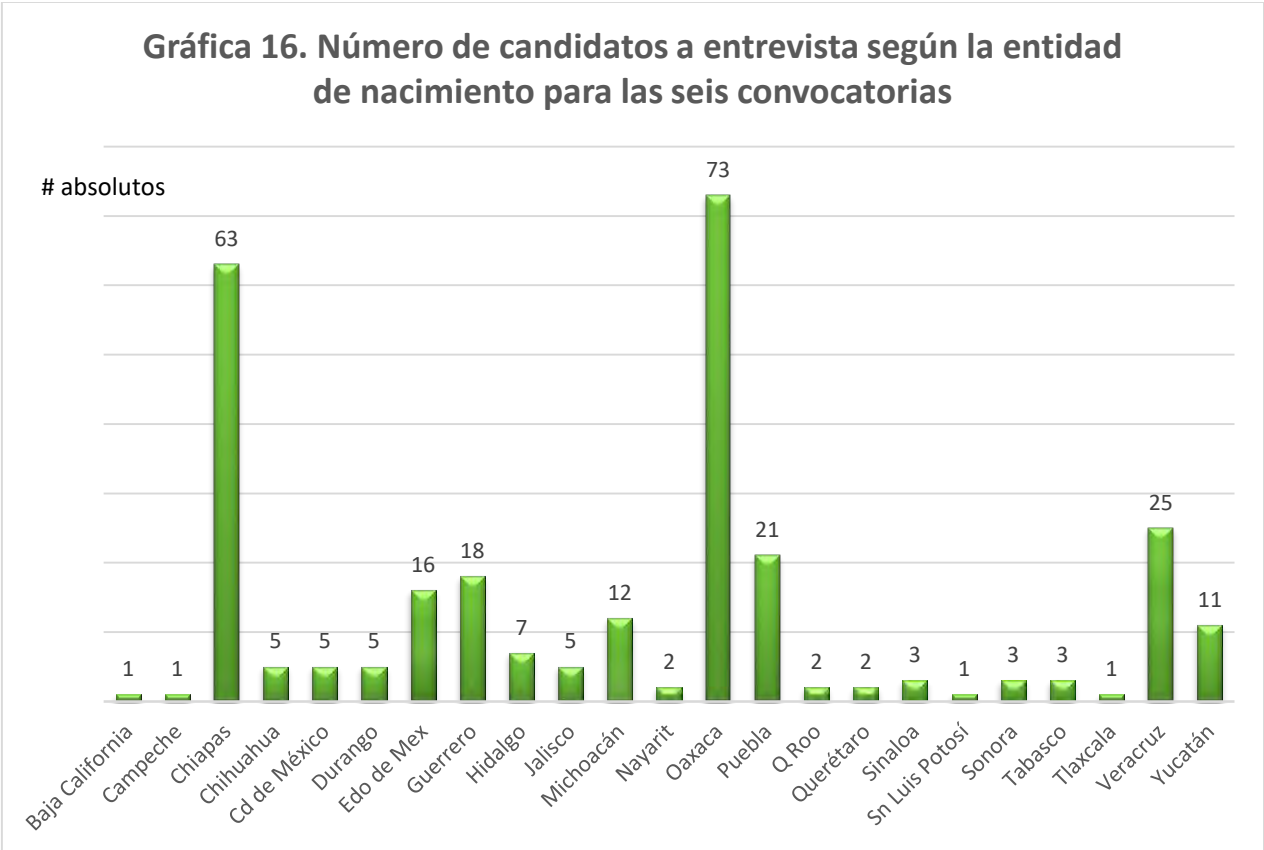
Como se puede apreciar, algunos estados están representados sólo en una o dos de las seis convocatorias como Baja California, Campeche, Colima, Morelos, Querétaro y Tlaxcala. Nayarit se ha mantenido con una tendencia estable con una candidatura en cuatro de las convocatorias. Asimismo, Sinaloa se ha mantenido estable con una candidatura en cuatro de las convocatorias. Por su parte Quintana Roo muestra una ligera tendencia al alza.

Es de notar que los estados del norte como Sonora y Sinaloa (incluso Chihuahua aunque es un estado de participación media) se ven poco representados en las convocatorias; sin embargo, su participación es más constante que en entidades como Campeche o Tlaxcala, estados donde la proporción de población indígena es mayor.

#### *Candidatos a entrevista*

Entre los candidatos a entrevista se presenta una situación similar a la de los candidatos. De los 285 candidatos a entrevista en las seis convocatorias, casi la mitad (48%) nacieron en Oaxaca o Chiapas y el 36% nacieron en Veracruz, Puebla, Guerrero, Estado de México, Michoacán o Yucatán; lo que representa el 71.2% del

total de los candidatos a entrevista. Es interesante observar que si bien Chihuahua y Durango participan con siete y seis candidatos respectivamente, presentan la misma proporción (1.8%) de candidatos a entrevista que entidades federativas como CDMX y Jalisco con el doble de candidatos (17 y 12 respectivamente) a lo largo de las seis convocatorias.

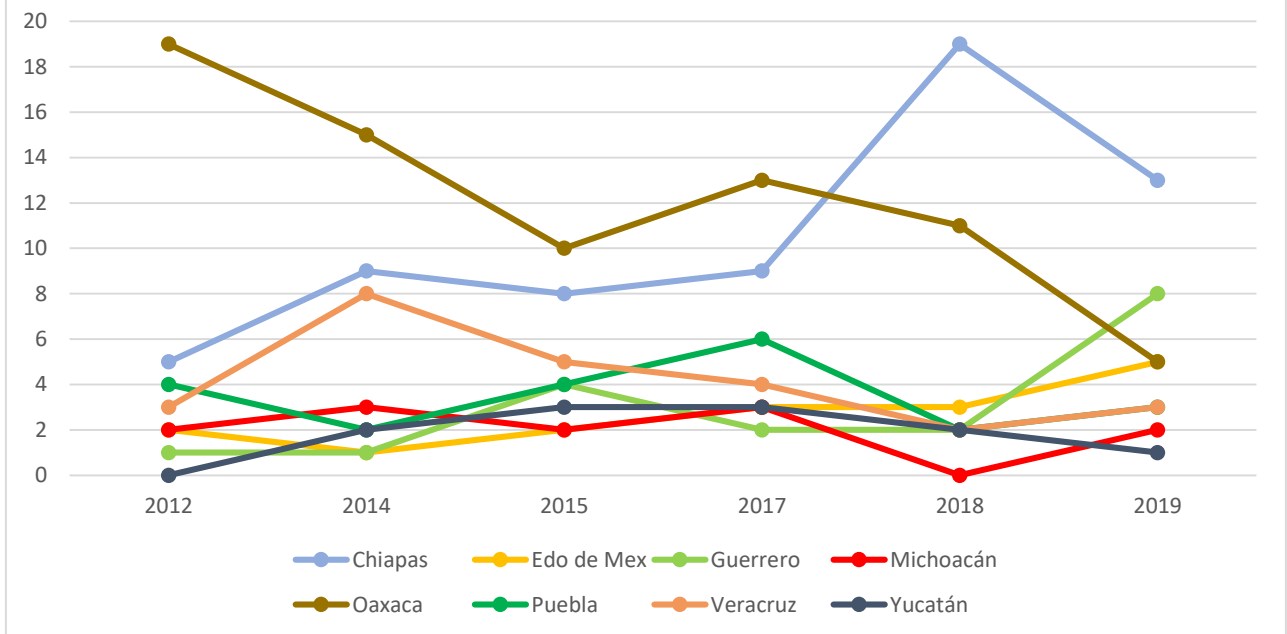


Para este perfil de aspirantes, se encuentran representadas 23 entidades federativas. Los candidatos nacidos en los estados de Morelos y Colima no pasaron a la etapa de entrevista

Como se observa en la siguiente gráfica, a lo largo de las seis convocatorias se observa un decrecimiento más o menos sostenido de candidatos a entrevista originarios del estado de Oaxaca y un crecimiento sostenido (hasta 2019) de originarios de Chiapas. Incluso, en 2019 Oaxaca es superado con número de candidatos a entrevista por Guerrero y alcanzado por el estado de México.



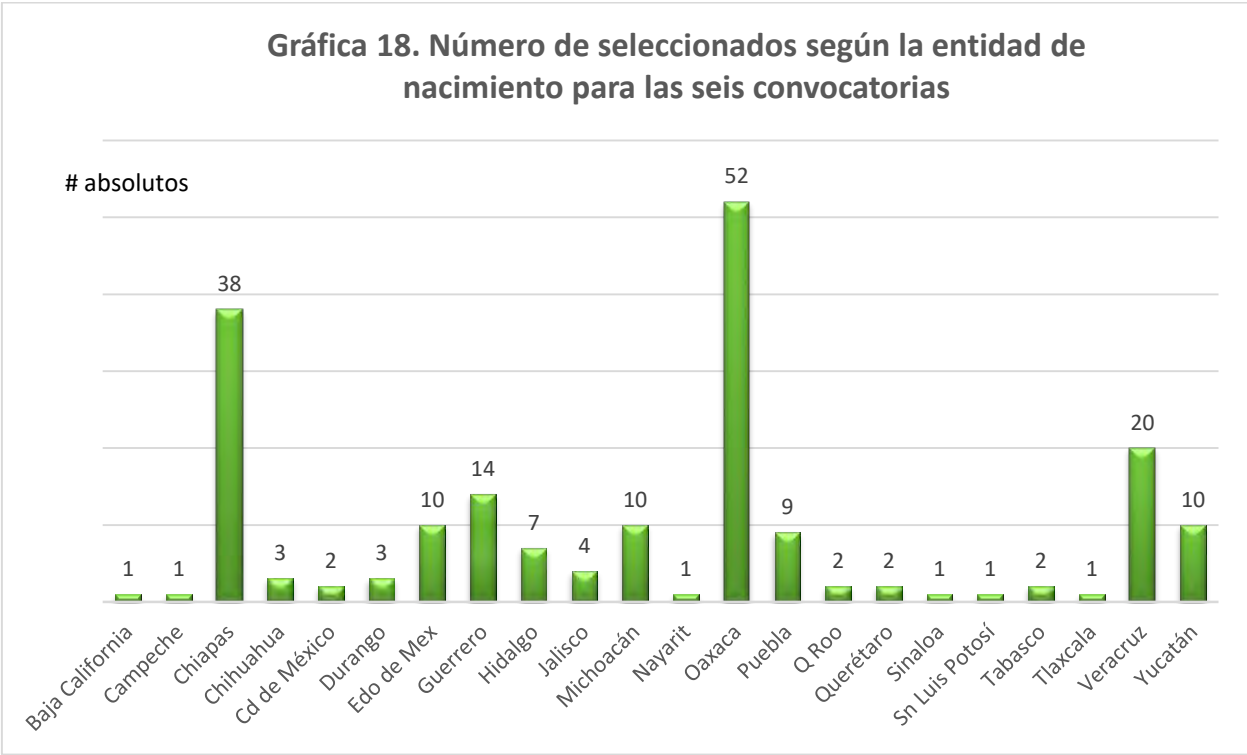
**Gráfica 17. Distribución del número de candidatos a entrevista según las entidades federativas de nacimiento de mayor participación a lo largo de las seis convocatorias**



### Seleccionados

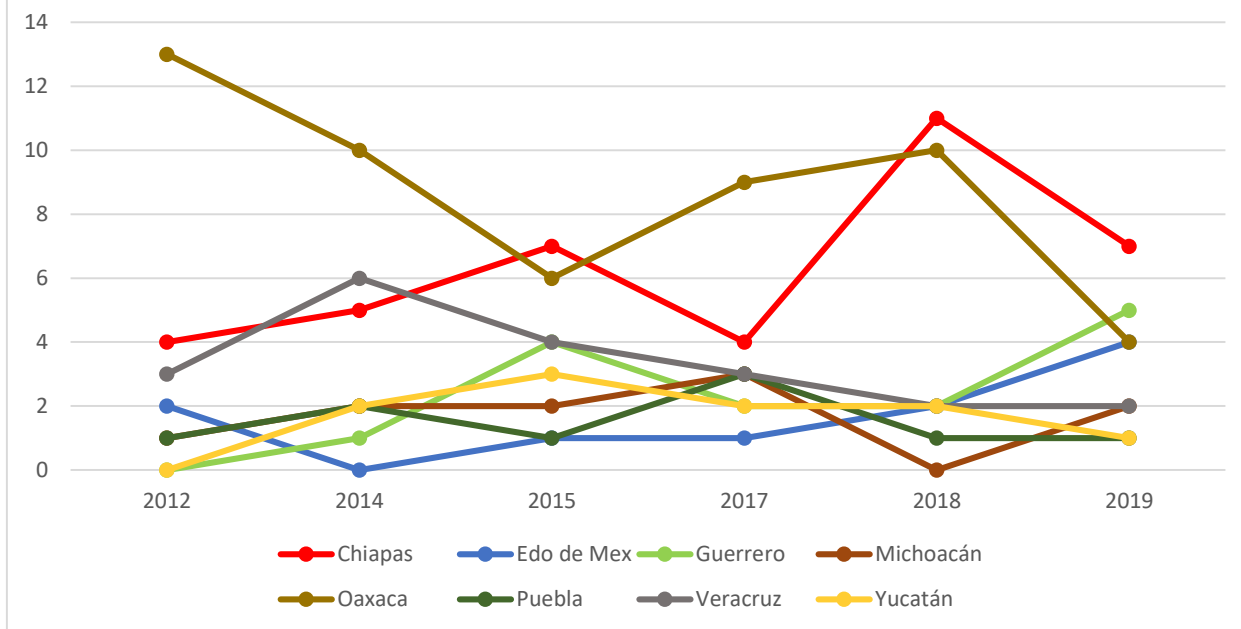
Con relación a los seleccionados, la situación es un tanto diferente. El 84% de los seleccionados nacieron en ocho de las 22 entidades representadas para este perfil de aspirantes (ninguno de los tres candidatos a entrevista del estado de Sonora pasaron a la siguiente etapa): Chiapas, Estado de México, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán. Si bien los estados de Chiapas y Oaxaca son los que siguen manteniendo la mayor proporción de personas (46.3% del total de estos ocho estados), Oaxaca supera a Chiapas en número de seleccionados. Si bien Puebla y Veracruz tuvieron un número similar de candidatos a entrevista (21 y 25 respectivamente), casi la totalidad de los nacidos en Veracruz (80%, es decir, 21 de los 25 candidatos a entrevista) fue seleccionado; mientras que sólo 9 de los 21 (46%) candidatos a entrevista de Puebla fueron seleccionados. Es de mencionar que casi la totalidad de candidatos a entrevista de Yucatán y Michoacán (91% y 83% respectivamente) fueron seleccionados. Es decir, de los 11

candidatos a entrevista de Yucatán, 10 fueron seleccionados; y de los 12 candidatos a entrevista de Michoacán, 10 fueron seleccionados.



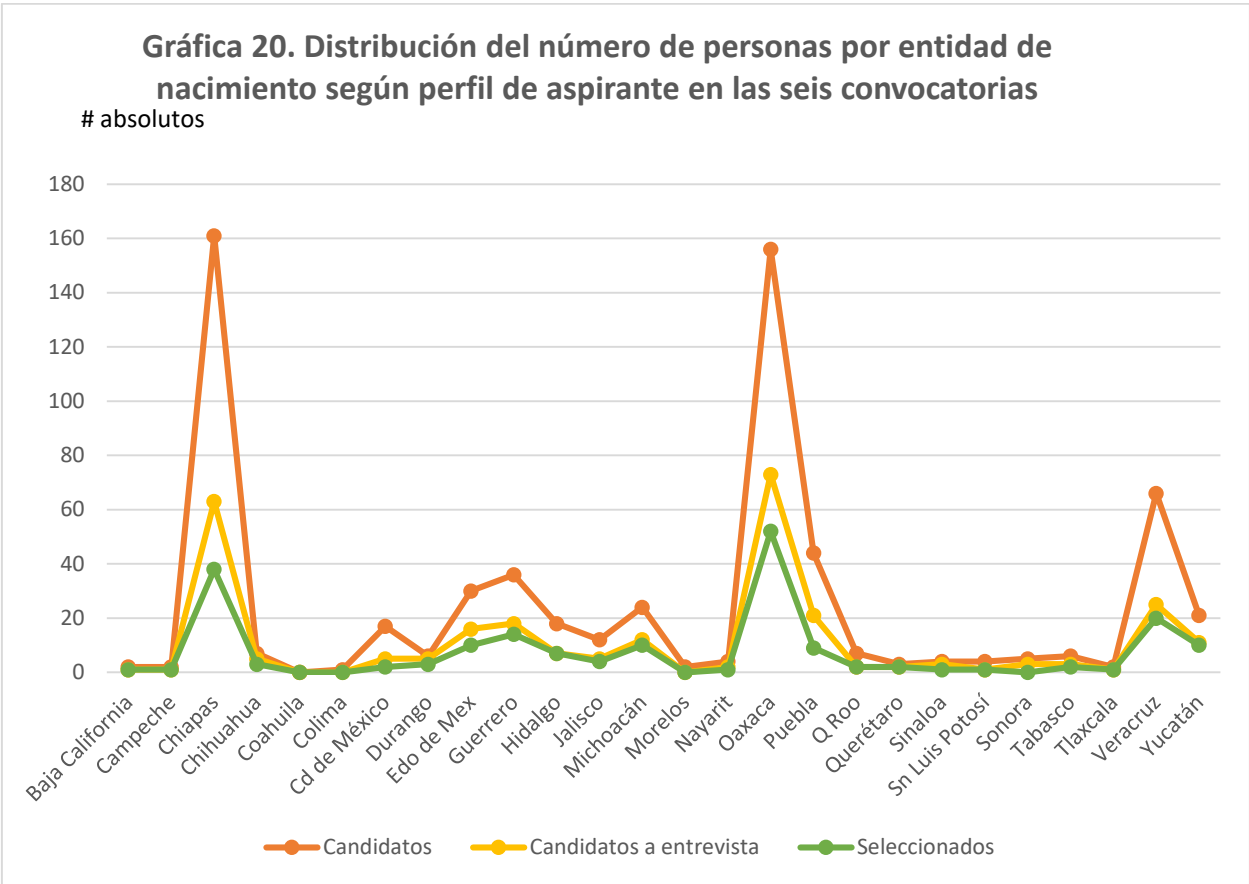
El comportamiento a lo largo de las seis convocatorias de las entidades federativas de donde son originarios los seleccionados es muy similar al de candidatos a entrevista, como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

**Gráfica 19. Distribución del número de seleccionados según las entidades federativas de nacimiento de mayor participación a lo largo de las seis convocatorias**



Es de resaltar que la tendencia de los estados de México y Guerrero es al alza a lo largo de las seis convocatorias, mientras que Yucatán se ha mantenido más o menos estable. Veracruz y Puebla muestran una tendencia a la baja, así como Oaxaca, aunque éste último tuvo una recuperación importante entre 2017 y 2018 y volvió a decrecer en 2019, lo contrario a Chiapas, que presentó un alza moderada en las primeras tres convocatorias, para disminuir en 2017 y lograr un alza importante en 2018 de seleccionados, pero vuelve a disminuir en 2019.

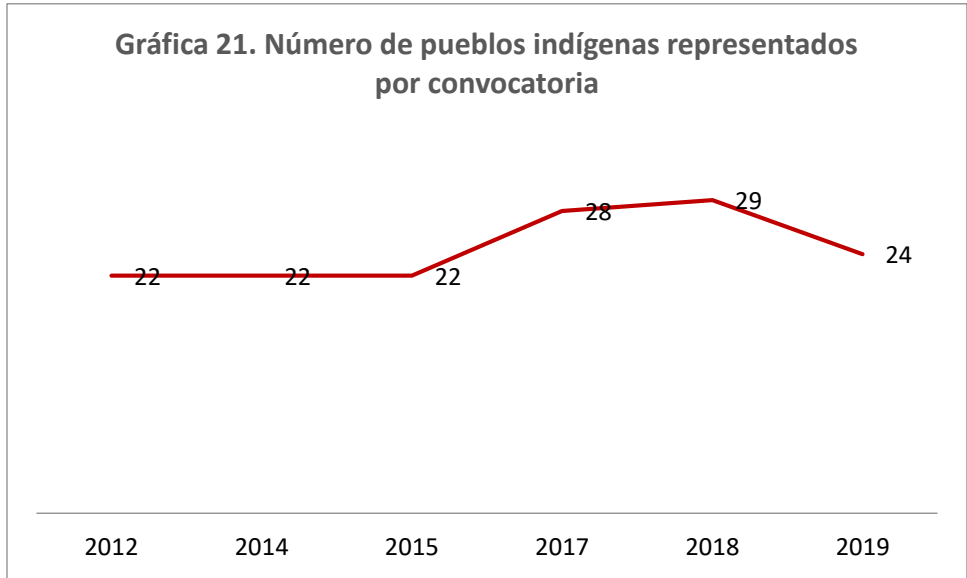
En resumen, las entidades con mayor participación tanto como candidatos, como candidatos a entrevista y seleccionados son Chiapas, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Guerrero.



**Pueblo indígena**

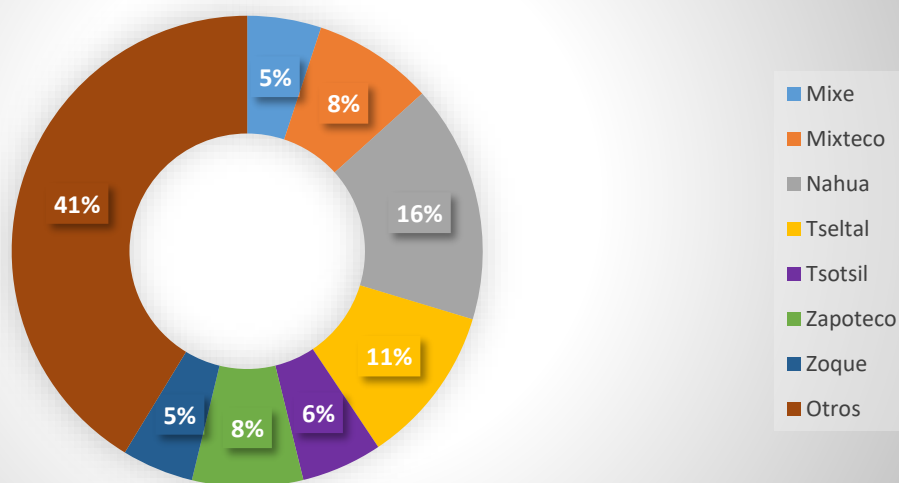
**Candidatos**

A lo largo de las seis convocatorias emitidas por PROBEPI, han participado como candidatos personas pertenecientes a 40 pueblos indígenas. En las tres primeras convocatorias se presentaron, en cada una, personas de 22 pueblos; en 2017 y 2018 se incrementaron a 28 y 28 respectivamente y en 2019 se presentaron como candidatos personas de 24 pueblos indígenas.



Como podría esperarse, el 42% de los candidatos pertenecen a seis pueblos indígenas, tres ubicados en Oaxaca (21%) y a tres en Chiapas (21%), lo cual es consistente con la mayor participación de estos estados en las candidaturas a PROBEPI. Sin embargo, el pueblo indígena con mayor número de candidatos es el Nahuatl (16% de los candidatos son nahuatl), pueblo indígena mayoritario del país ubicado en por lo menos 10 de las 25 entidades de origen de los candidatos entre los que se encuentran los de mayor participación: Puebla, Veracruz, Guerrero y estado de México.

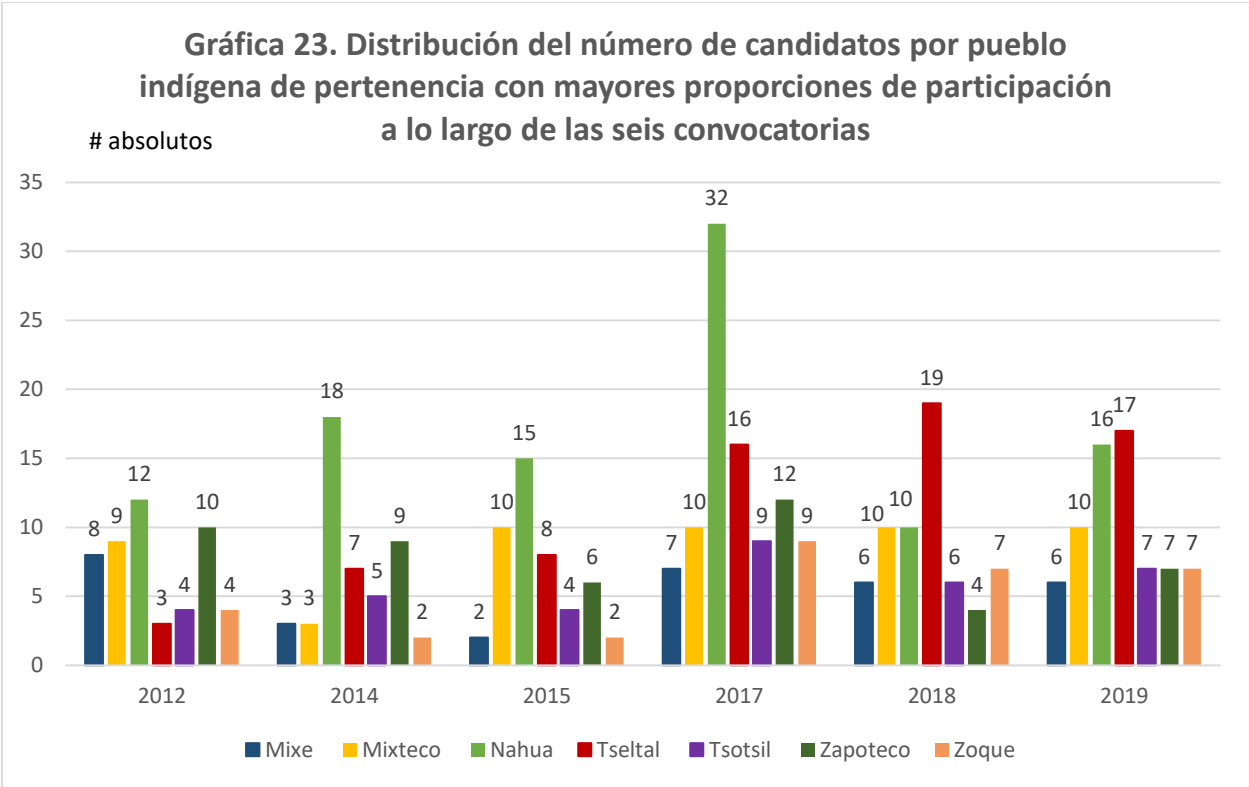
**Gráfica 22. Pueblos indígenas con mayor proporción de candidatos en las seis convocatorias**



Tal como se presenta en la gráfica 21, los siete pueblos con mayor número de candidaturas y que representan más de la mitad (58%) del total de candidatos son: Nahua con 103 candidaturas, Tseltal con 69, Mixteco con 52, Zapoteco con 48, Tsotsil con 35, Mixe con 32 y Zoque con 31.

La siguiente gráfica muestra el número de candidaturas para estos siete pueblos más representados en cada una de las seis convocatorias. Resaltan los casos de tsotsiles y tseltales con tendencias al incremento. Tal como se vio en el caso de las entidades de origen, específicamente en Chiapas, la participación fue incrementándose de una convocatoria a otra con un ligero descenso en la última convocatoria. Es el mismo comportamiento de los pueblos tsotsil y tseltal, incluso con los zoques. La mismo ocurre con los mixtecos y zapotecos, pueblos ubicados principalmente en el estado de Oaxaca, donde la participación de esta entidad federativa fue decreciendo a lo largo de las seis convocatorias. La participación de los zapotecos no ha sido constante y ha ido, de manera irregular de cuatro hasta 12 candidatos. Los mixtecos han sido mucho más constantes en su participación (candidatura) con 10 candidaturas en cada convocatoria, exceptuando la de 2012

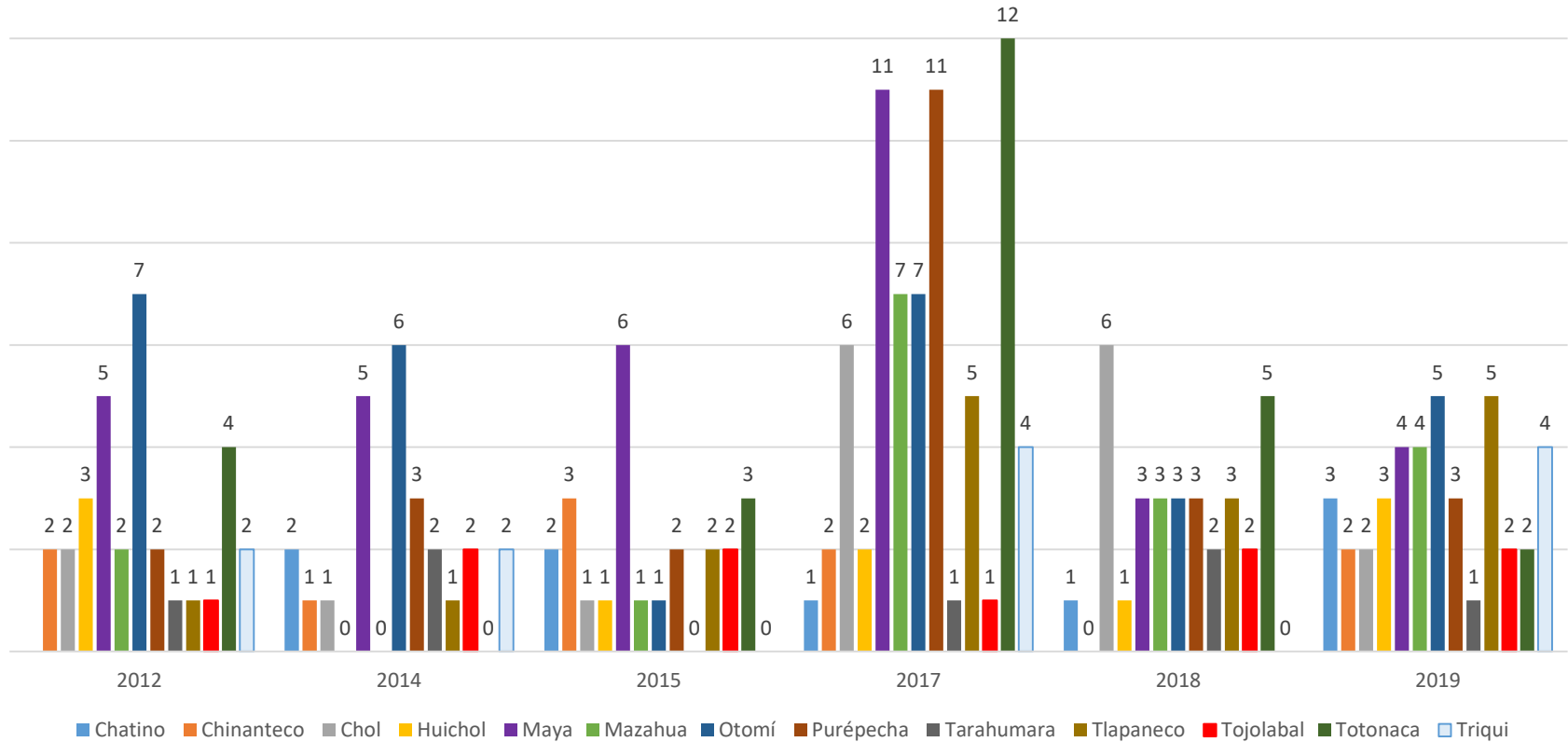
con nueve. En cuanto a los mixes, su participación ha sido constante en la mayoría de la convocatoria con entre seis y ocho candidatos, sólo en 2014 y 2015 decreció su participación con tres y dos candidatos respectivamente. Finalmente, los nahuas, con una participación mayoritaria en casi todas las convocatorias, ésta ha sido fluctuante con candidaturas de entre 10 en 2018 y 32 en 2017.



Trece pueblos indígenas presentaron proporciones medias (entre uno y cuatro por ciento) de candidatos (con número de candidaturas de entre 7 y 29). Estos grupos son: Chatino, Chinanteco, Chol, Huichol, Maya, Mazahua, Otomí, Purépecha, Tarahumara, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaca y Triqui, ubicados, principalmente en Oaxaca, Yucatán, Estado de México, Hidalgo, Michoacán, Chihuahua, Guerrero, Chiapas y Veracruz y Nayarit.

**Gráfica 23. Distribución del número de candidatos por pueblo indígena de pertenencias con proporciones medias de participación a lo largo de las seis convocatorias**

# absolutos





La participación de los mayas ha sido constante y durante las primeras cuatro convocatorias con tendencia al alza, alcanzando su máxima participación en 2017 con 11 candidatos, aunque después de esa convocatoria disminuyó de manera importante con tres candidatos en 2018 y una muy ligera recuperación en 2019. Los candidatos purépechas han sido constantes a lo largo de las seis convocatorias con entre dos y tres candidatos por convocatoria, a excepción del 2017 donde subió exponencialmente a 11 candidaturas. Los tarahumaras y chinantecos aunque con una participación baja, han tenido entre uno y dos candidaturas por convocatoria, excepto en 2014 que los tarahumaras no tuvieron ninguna y en 2018 los chinantecos. La misma situación se presenta entre los huicholes con entre tres y un candidato por convocatoria exceptuando 2014 que no tuvieron ninguna. Los totonacas presentan una tendencia irregular en su participación (entre dos y 12 candidaturas), aunque han tenido candidatos en todas las convocatorias, excepto en 2014. Si bien la participación de los triqui no ha sido constante (no hubo candidatos en 2015 ni en 2018), su tendencia ha sido al alza, duplicando su participación en 2017 y 2019.

Como se aprecia en el cuadro 3, veinte pueblos indígenas tuvieron entre seis y un candidato a lo largo de las seis convocatorias. En el 45% de los casos se presentó un solo candidato perteneciente a alguno de estos pueblos indígenas en alguna de las seis convocatorias. Los chontales de Oaxaca, mayos, tepehuas y tepehuanos tuvieron una participación más o menos constante, cada uno de ellos tuvo presencia en tres de las seis convocatorias publicadas.

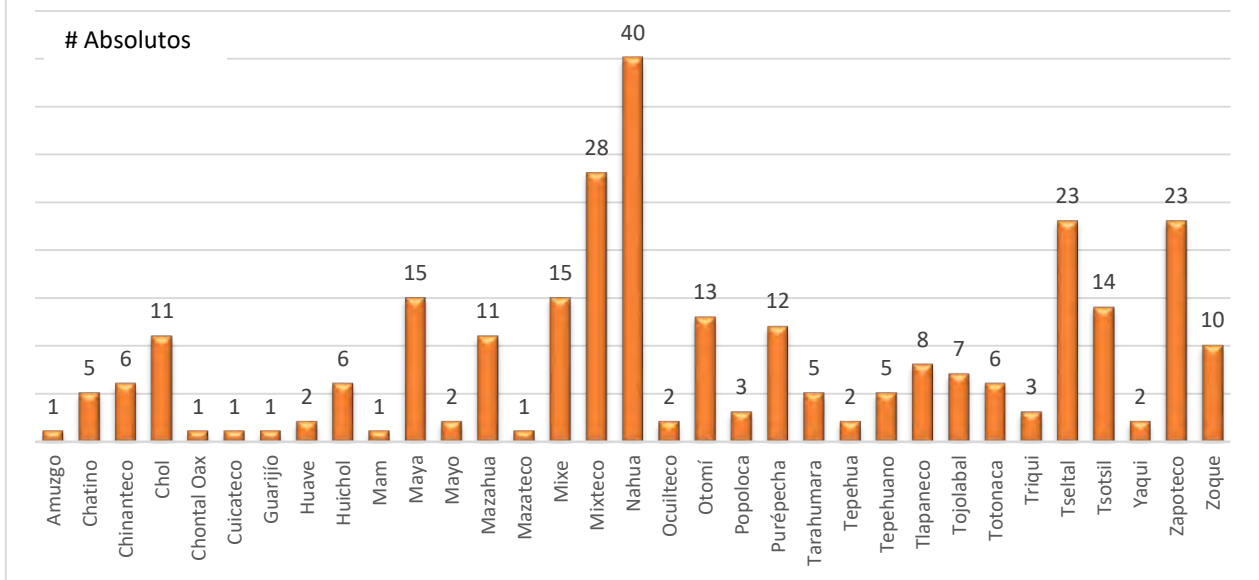
**Cuadro 3. Número de candidatos según pueblo de pertenencia con menor participación por convocatoria**

Pueblo indígena	2012	2014	2015	2017	2018	2019	Total
Amuzgo	2	0	0	1	0	0	<b>3</b>
Chontal de Oaxaca	0	0	1	0	1	3	<b>5</b>
Chontal de Tabasco	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Cora	0	1	0	0	0	0	<b>1</b>
Cuicateco	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>
Guarijío	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>
Huasteco	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>
Huave	1	1	0	0	0	0	<b>2</b>
Kanjobal	0	0	0	1	1	0	<b>2</b>
Mam	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>
Mayo	0	1	0	1	2	0	<b>4</b>
Mazateco	0	0	0	5	1	0	<b>6</b>
Motozintleco	0	0	1	0	0	0	<b>1</b>
Ocuilteco	0	0	0	1	1	0	<b>2</b>
Popoloca	0	0	1	1	1	0	<b>3</b>
Popoluca	0	0	0	0	0	1	<b>1</b>
Tacuate	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Tepehua	1	1	0	0	1	0	<b>3</b>
Tepehuano	0	0	1	0	2	3	<b>6</b>
Yaqui	0	1	0	0	0	1	<b>2</b>

### *Candidatos a entrevista*

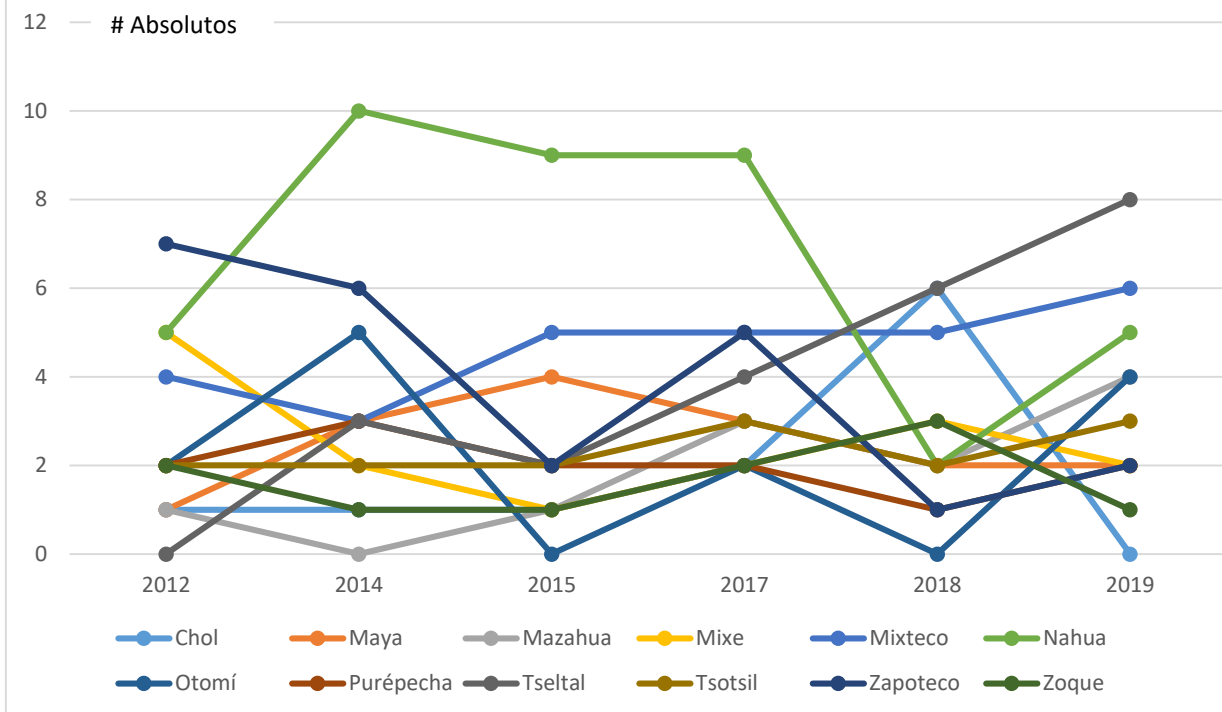
Los candidatos a entrevista presentan una situación algo similar a la de los candidatos, en cuanto a los grupos más representados. De los 285 candidatos a entrevista en las seis convocatorias, el 14% es nahua, seguido de los mixtecos con una proporción de 10% y zapotecos y tseltales con 8%. Destaca también la proporción de mixes y mayas con 5.2% y los tsotsiles alcanzan apenas el 5%. Es interesante observar una disminución de candidatos a entrevista pertenecientes al pueblo Zoque, superado por candidatos a entrevista pertenecientes al pueblo Otomí, Purépecha, Mazahua y Chol. Los demás pueblos no alcanzaron una proporción de candidatos a entrevista de 3%.

**Gráfica 24. Número de candidatos a entrevista según pueblo indígena de pertenencia en las seis convocatorias**



Como se puede observar en la gráfica 25, los candidatos a entrevista nahuas tienen una presencia estable en tres convocatorias, con un decrecimiento importante en 2018 y una leve recuperación en 2019; mientras que los mixtecos presentan una tendencia al alza. Los candidatos a entrevista tseltales presentan un aumento sostenido a lo largo de las seis convocatorias y los tsotsiles una presencia sostenida de entre dos y tres candidatos a entrevista por convocatoria. Aunque con menor número de candidaturas, los choles también presentan un aumento sostenido a lo largo de las seis convocatorias, aunque en 2019 no se seleccionó a ningún chol para ser entrevistado. Los mayas presentan un incremento sostenido durante las tres primeras convocatorias y decrecen en las siguientes tres. Los demás pueblos presentan tendencias irregulares.

**Gráfica 25. Distribución del número de candidatos a entrevista según pueblo indígena de pertenencia con mayor representación a lo largo de las seis convocatorias**

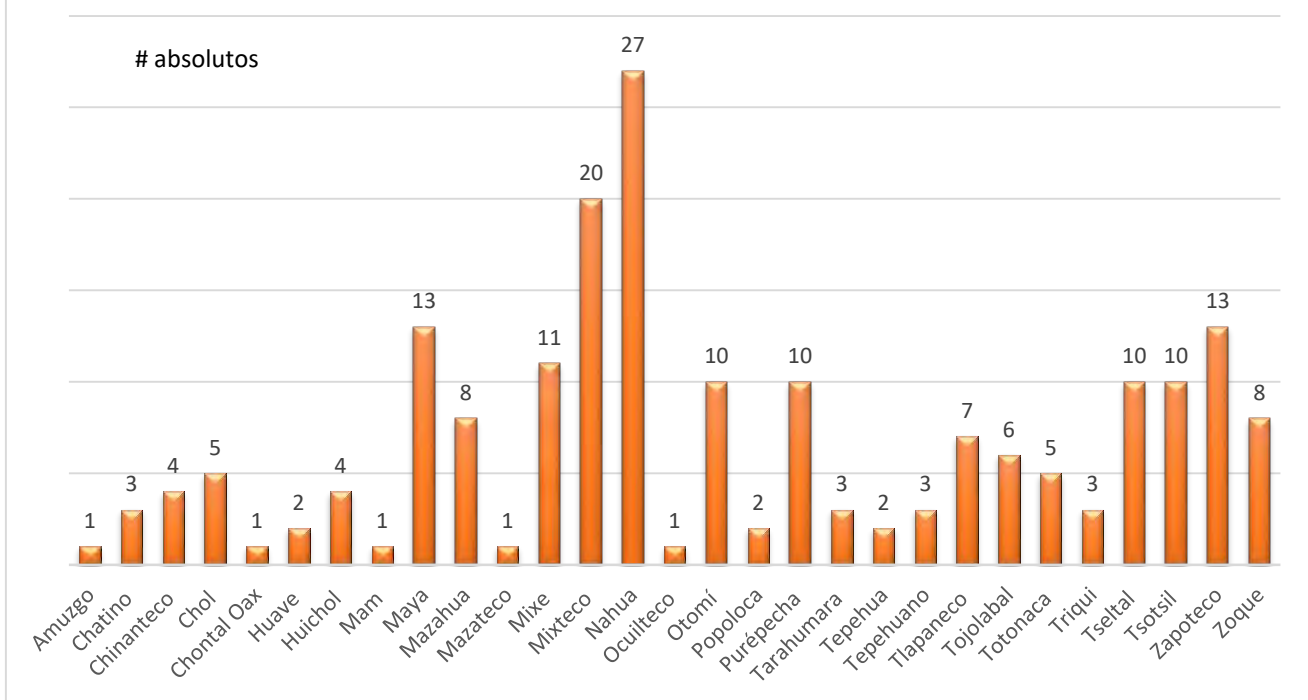


Los candidatos de los pueblos Chontales de Tabasco, Cora, Huasteco, Kanjobal, Motozintlecos, Popolucas y Tacuates no lograron pasar a la etapa de entrevista. Cada uno de ellos tuvo un solo candidato, a excepción del pueblo Kanjobal del cual se presentaron dos candidatos a lo largo de las seis convocatorias.

### *Seleccionados*

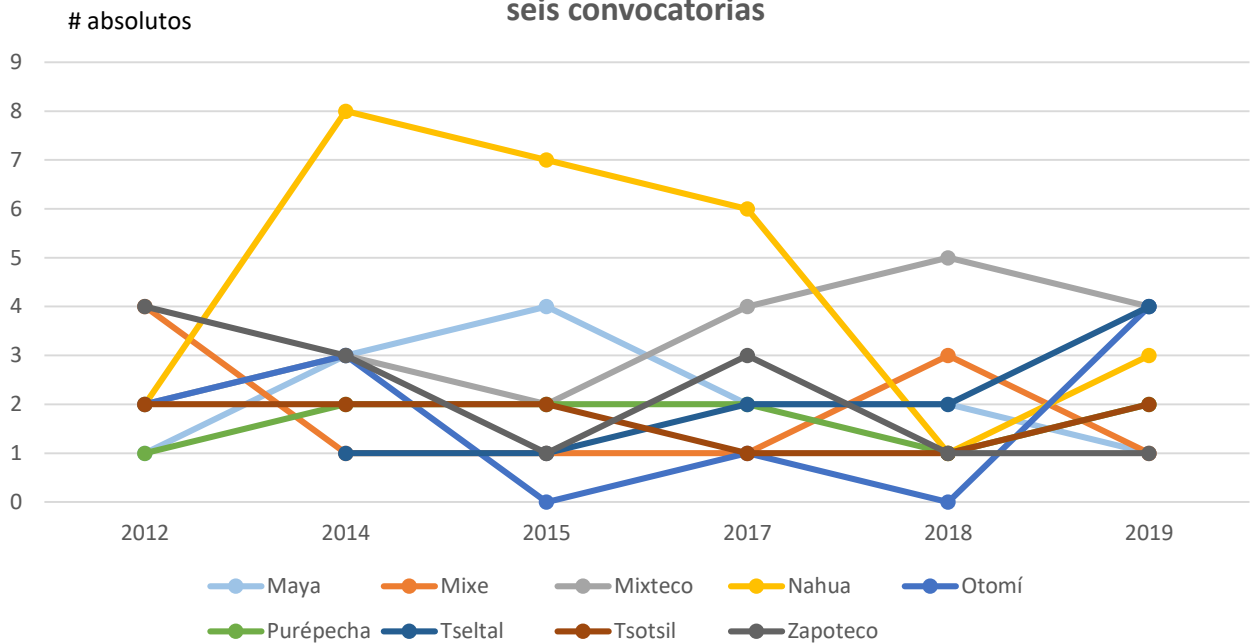
Con relación a los seleccionados, la situación cambia un poco. La mayor cantidad de seleccionados vuelven a ser nahuas, representando el 14% del total de los seleccionados, seguidos por los mixtecos (10.3%). Posteriormente se encuentran los mayas y zapotecos, en una proporción de 7%; los mixes representan el 6% y los otomíes, purépechas, tsotsiles y tseltales el 5%.

**Gráfica 26. Número de seleccionados según la entidad de nacimiento para las seis convocatorias**



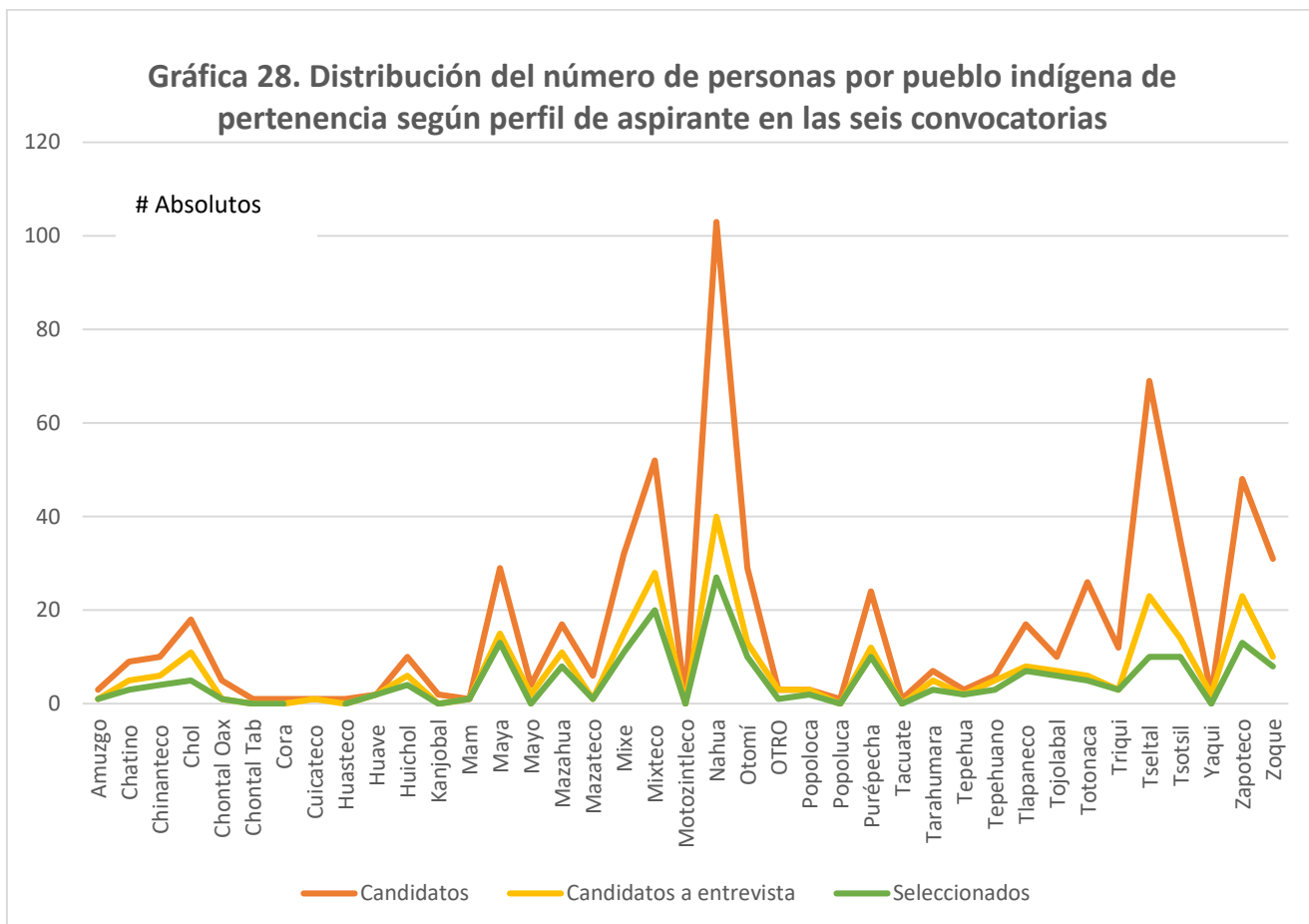
Si se consideran los años de las convocatorias, el comportamiento es muy similar al de los candidatos a entrevista. La presencia más regular a lo largo de las seis convocatorias es la de tsotsiles, tseltaltes y purépechas con entre uno y dos seleccionados por convocatoria, aunque los tseltales duplican su presencia en 2019 con cuatro seleccionados. Los mixtecos presentan una tendencia al incremento, aunque decrecen en algunas convocatorias. Los demás presentan más irregularidades, como los mixes que en 2012 tiene cuatro seleccionados, baja a uno en las siguientes tres convocatorias, se incrementa a tres en 2018 y vuelve a descender a uno en 2019.

**Gráfica 27. Distribución del número de seleccionados según pueblo indígena de pertenencia con mayor representación a lo largo de las seis convocatorias**



Los candidatos a entrevista de los pueblos de pertenencia que no fueron seleccionados son: Cuicateco, Guarijío, Mayo y Yaqui. Estos dos últimos con dos candidatos a entrevista y los dos primeros con uno.

Como se puede observar en la gráfica 28, se mantiene casi el mismo comportamiento entre las tres categorías a lo largo de las seis convocatorias. Sólo en el caso del Tlapaneco, Tojolabal y Totonaco se encuentran diferencias importantes, si bien hay varios tlapanecos y totonacos como candidatos, los picos se achatan cuando se trata de candidatos a entrevista y seleccionados. No así los tojolabales, en donde se tiene pocos candidatos, pero muchos de ellos llegan a las siguientes etapas.



Es interesante resaltar que la proporción de candidatos según su pueblo indígena de pertenencia, no necesariamente es la misma proporción en términos de seleccionados de esos mismos pueblos indígenas. Es decir, la proporción de candidatos de determinado pueblo indígena, aunque sea mayoritario, no necesariamente lo es entre los seleccionados. De los siete pueblos mayoritarios en cuanto a candidaturas, el Nahua alcanzó mayor proporción; sin embargo, sólo el 26.2% llegó a ser seleccionado. Así los demás pueblos mayoritarios, el 38.5% de los candidatos mixtecos logró ser seleccionado; el 28.6% de los tsotsiles, el 27.1% de los zapoteco y el 26% de los zoques. Los tseltales, con casi el doble de candidatos que los tsotsiles (69 vs 35) alcanzó 14.5% de seleccionados.

Los únicos dos pueblos indígenas que lograron llegar a la última etapa en un 100% son el Mam y el Huave. Debe hacerse la acotación de que el primero presentó un solo candidato a lo largo de las seis convocatorias y el segundo, dos. Los candidatos

de los pueblos indígenas Chontal de Tabasco, Cora, Cuicateco, Guarijío, Huasteco, Kanjobal, Mayo, Motozintleco, Popoloca, Tacuate, Yaqui no lograron llegar a la etapa final.

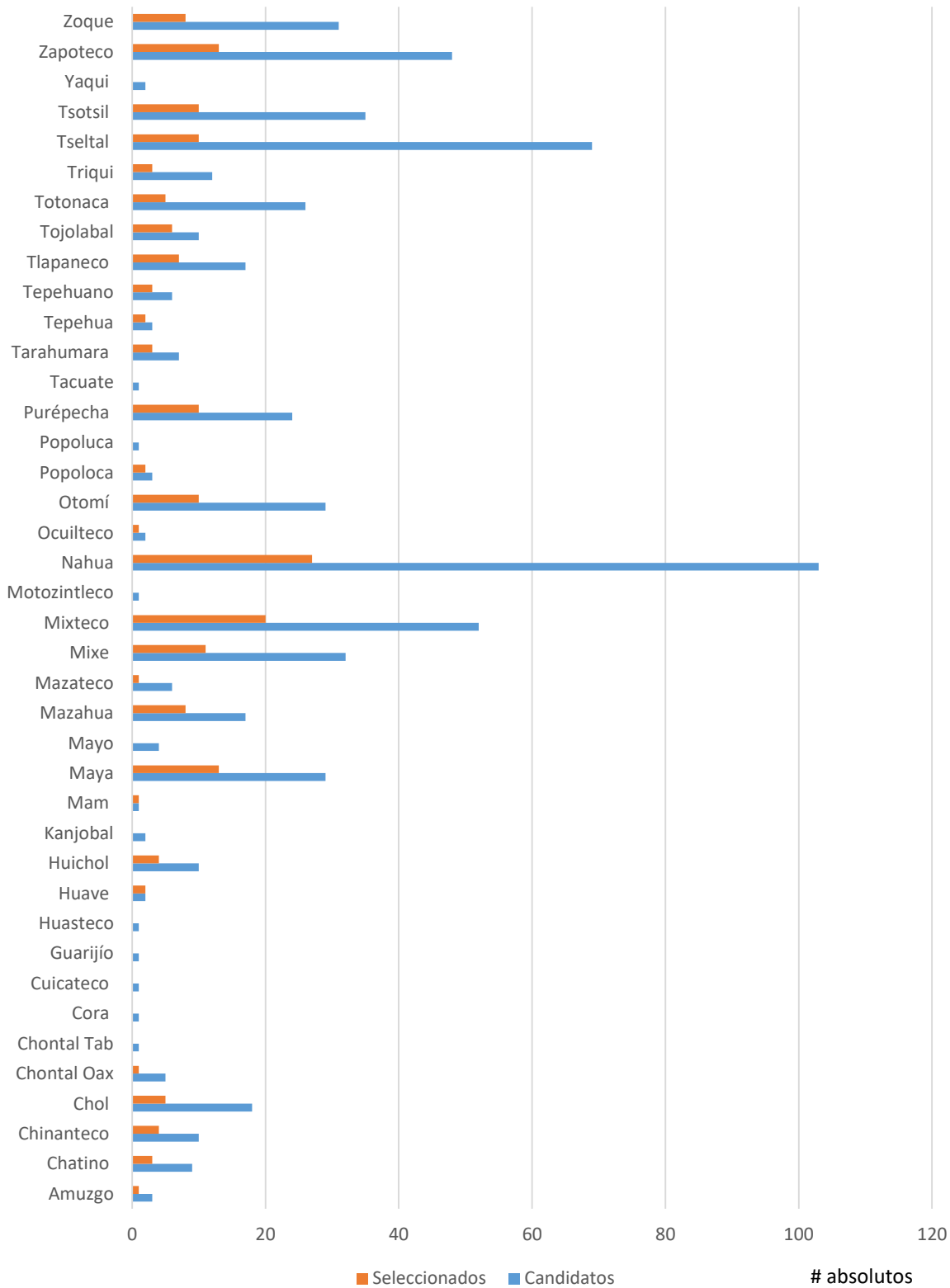
**Cuadro 4. Proporción de seleccionados por pueblo indígena de pertenencia con respecto a los candidatos a lo largo de las seis convocatorias**

Pueblo indígena	Proporción de seleccionados
Amuzgo	33.3%
Chatino	33.3%
Chinanteco	40.0
Chol	27.8
Chontal de Oaxaca	20.0
Huave	100.0
Huichol	40.0
Mam	100.0
Maya	44.8
Mazahua	47.1
Mazateco	16.7
Mixe	34.4
Mixteco	38.5
Nahua	26.2
Ocuilteco	50.0

Pueblo indígena	Proporción de seleccionados
Otomí	34.5
Popoloca	66.7
Purépecha	41.7
Tarahumara	42.9
Tepehua	66.7
Tepehuano	50.0
Tlapaneco	41.2
Tojolabal	60.0
Totonaca	19.2
Triqui	25.0
Tseltal	14.5
Tsotsil	28.6
Zapoteco	27.1
Zoque	25.8



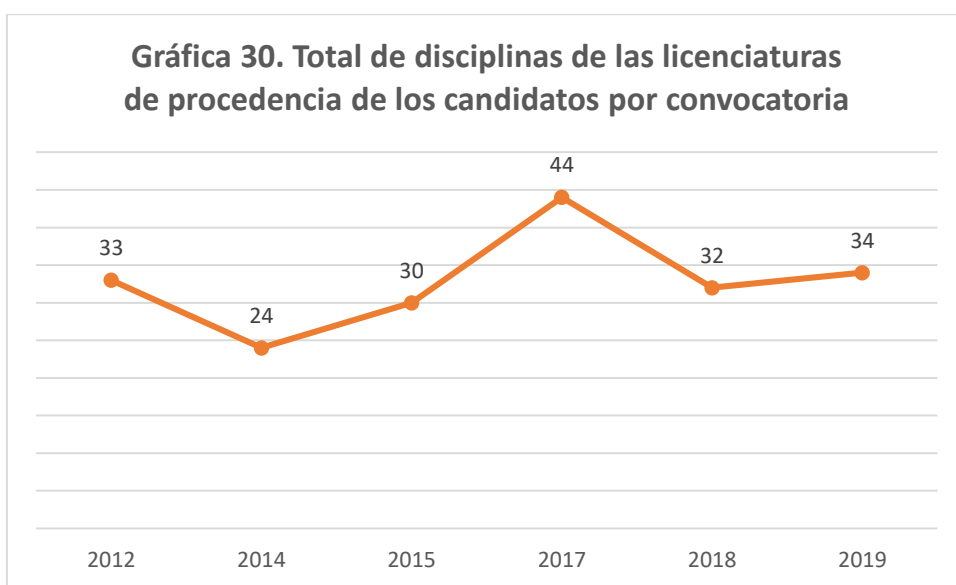
**Gráfica 29. Número de seleccionados con respecto a los candidatos por pueblo indígena de pertenencia a lo largo de las seis convocatorias**



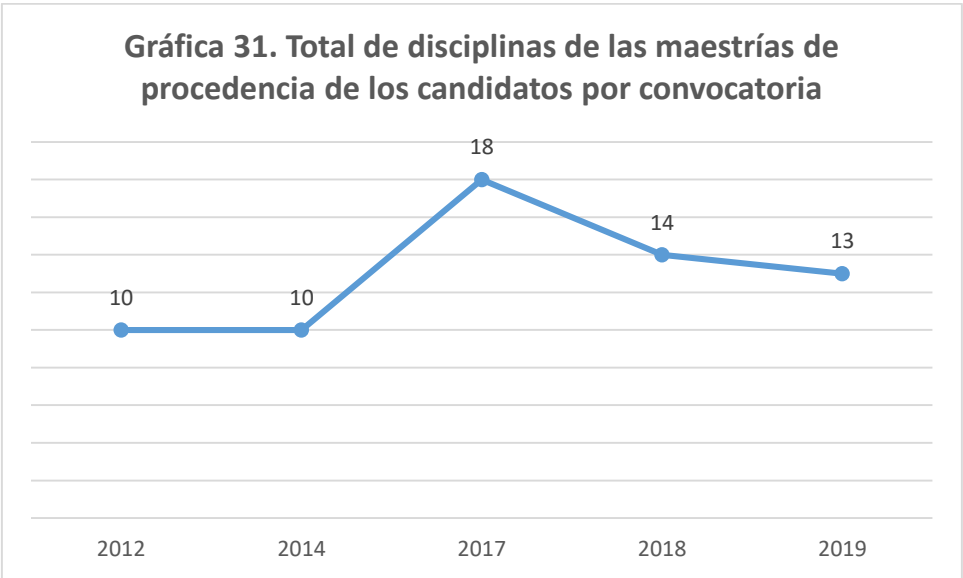
## ***Disciplina de procedencia***

### *Candidatos*

En la descripción que a continuación se presenta, se considera la disciplina de la primera licenciatura estudiada para los candidatos que aspiran a realizar una maestría y la disciplina de la primera maestría para los que aspiran para un doctorado. Es importante mencionar que una minoría (4.3%) refiere contar con dos licenciaturas (un promedio de 4.6 personas con doble licenciatura por convocatoria). A lo largo de las seis convocatorias se presenta una gran diversidad de disciplinas. En total, para las seis convocatorias se registran 64 disciplinas para licenciatura, con la siguiente distribución por convocatoria:

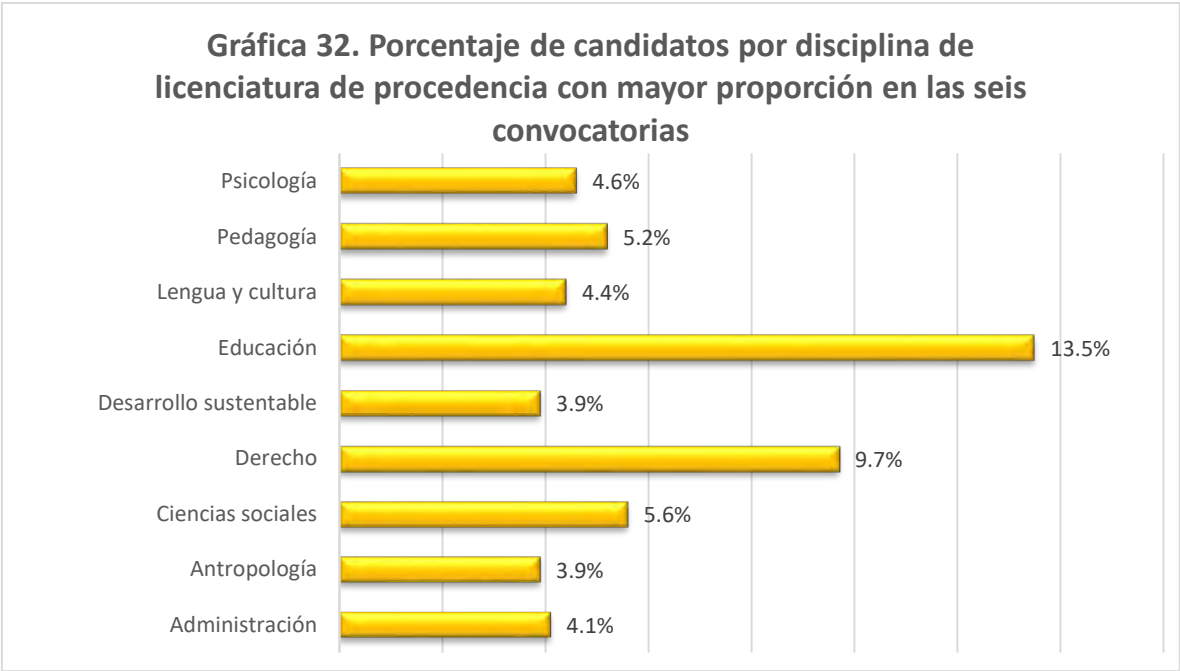


En cuanto a las disciplinas de las maestrías de las que provienen los candidatos a doctorado se registran 30 disciplinas, con la siguiente distribución por convocatoria

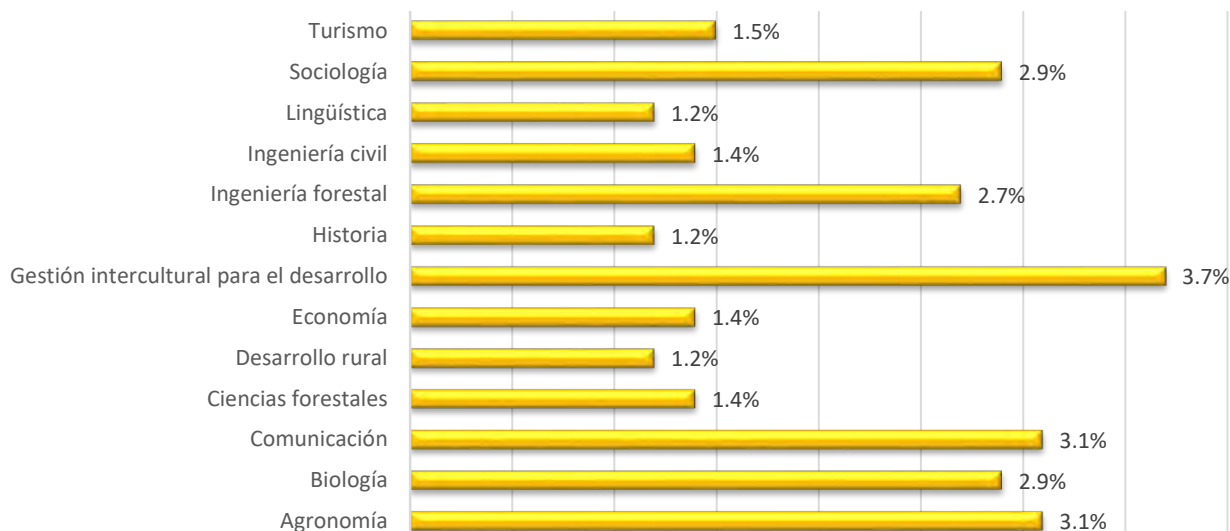


**Licenciaturas de procedencia**

De un total de disciplinas registradas en las licenciaturas de procedencia de los candidatos, nueve son las que mayor representación tienen, destacando de manera especial Educación y Derecho



**Gráfica 33. Porcentaje de candidatos por disciplina de licenciatura de procedencia con proporción medias en las seis convocatorias**



Las disciplinas que tuvieron entre una y cinco (que no alcanzan una proporción de 1%) participaciones durante las seis convocatorias son:

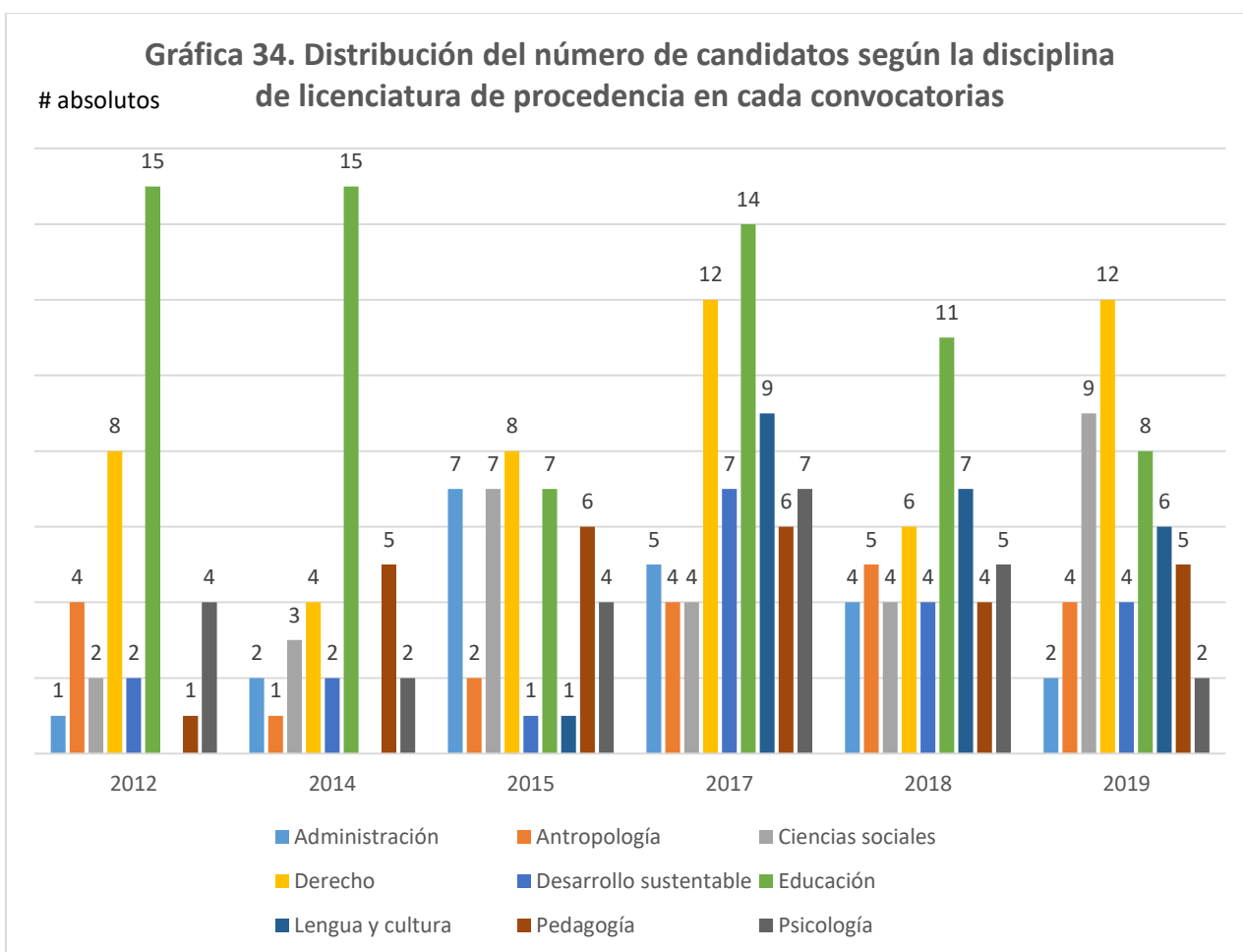
**Cuadro 5. Número de candidatos por disciplinas de licenciatura de procedencia con baja proporción (menos de uno por ciento) en las seis convocatorias**

Disciplina de licenciatura de procedencia	Número de candidatos	Disciplina de licenciatura de procedencia	Número de candidatos
Agricultura	3	Ingeniería en desarrollo comunitario	4
Agroecología	3	Ingeniería en gestión	1
Arquitectura	3	Ingeniería en sistemas	2
Ciencias ambientales	1	Ingeniería en tecnologías de la información	2
Ciencias biológicas y agropecuarias	3	Ingeniería industrial	4
Ciencias de la salud	5	Ingeniería mecánica	1
Ciencias de la tierra	2	Lenguas modernas	1
Ciencias naturales	2	Literatura	1
Ciencias políticas	4	Manejo de recursos naturales	3
Comercio internacional	3	Matemáticas	1
Contaduría	5	Medicina	3
Desarrollo turístico	2	Medicina veterinaria y zootecnia	2
Diseño	1	Mercadotecnia	2

Ecología	1	Música	1
Enfermería	2	Negocios internacionales	1
Filosofía	3	Nutrición	1
Informática	1	Odontología	3
Ingeniería agrícola y ambiental	3	Periodismo	1
Ingeniería agroindustrial	2	Química	2
Ingeniería civil	7	Relaciones internacionales	2
Ingeniería de proyectos	1	Trabajo social	2
Ingeniería eléctrica	1		

Quince disciplinas se presentaron una sola vez a lo largo de las seis convocatorias.

En cuanto a su distribución por convocatoria, en la gráfica 34 se aprecia que en la mayoría de ellas Educación es la disciplina más representada, aunque tiene un decrecimiento importante en 2015 y 2019.



En ambos años es superada por Derecho y en la última convocatoria por Ciencias sociales. La disciplina que presenta mayor estabilidad pareciera ser Pedagogía.

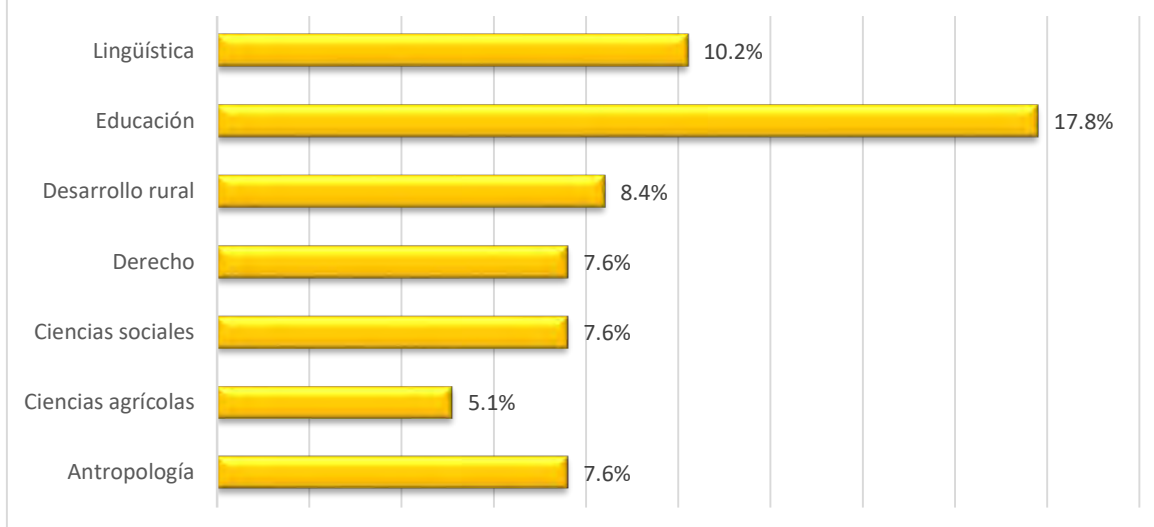
Es de resaltar que, independientemente de su representatividad por año, hay disciplinas que se han presentado de manera constante en todas las convocatorias. Estas disciplinas son: Administración, Antropología, Agronomía, Biología, Ciencias sociales, Comunicación, Derecho, Desarrollo sustentable, Educación, Gestión intercultural para el desarrollo, Pedagogía, psicología

Entre las disciplinas con presencia casi constante, es decir, sólo en una convocatoria no se presentaron se encuentran Contaduría, un caso interesante, pues en todas las convocatorias, excepto en 2018, se ha presentado un candidato cuyos estudios de licenciatura son en esta disciplina. Ocurre casi lo mismo con Desarrollo rural, en 2015 hubo dos candidaturas provenientes de esta disciplina y en 2018 ninguna, las demás una sola candidatura. Ingeniería civil e Ingeniería forestal en 2015 no se presentó ningún candidato proveniente de esta disciplina. Lingüística tampoco se presentó durante el primer año, pero después siempre con una candidatura y dos en 2017. Sociología solo no se presentó en 2018 y Turismo en 2012. Economía no se presentó en 2014.

#### Maestría de procedencia

En cuanto a las maestrías de procedencia de los candidatos, se registraron 31 disciplinas, de ellas las que presentaron mayor proporción (más de 4% de los registros de candidatos) son: Antropología, Ciencias agrícolas, Ciencias sociales, Derecho, Desarrollo rural, Educación y Lingüística.

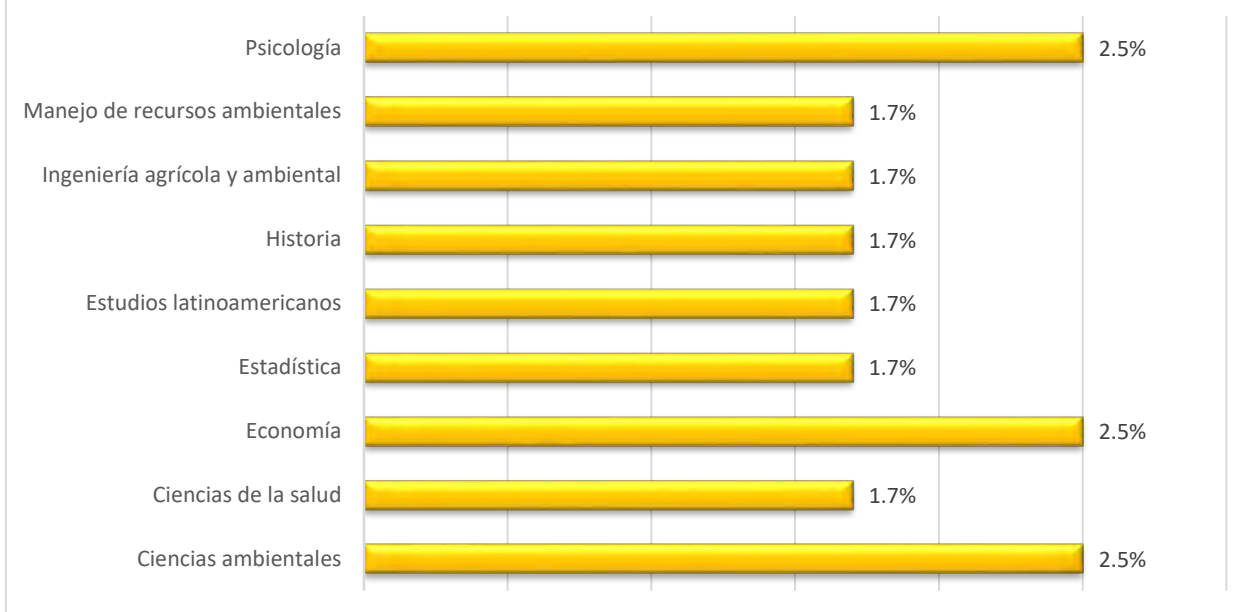
**Gráfica 35. Porcentaje de candidatos por disciplina de maestría de procedencia con mayor proporción en las seis convocatorias**



Como se puede observar, Educación sigue siendo la disciplina más representada y aunque Derecho sigue teniendo alta representatividad, es superada por Lingüística y Desarrollo rural. Y para este nivel educativo aparece Ciencias agrícolas y no se registran candidatos de Pedagogía ni Psicología.

Nueve disciplinas tienen una representatividad media (con proporciones de entre uno y tres por ciento); en términos absolutos presentan entre dos y tres candidaturas a lo largo de los seis años. Entre estas nueve disciplinas destacan Ciencias ambientales, Ciencias de la salud y Psicología.

**Gráfica 36. Porcentaje de candidatos por disciplina de maestría de procedencia con proporción media en las seis convocatorias**



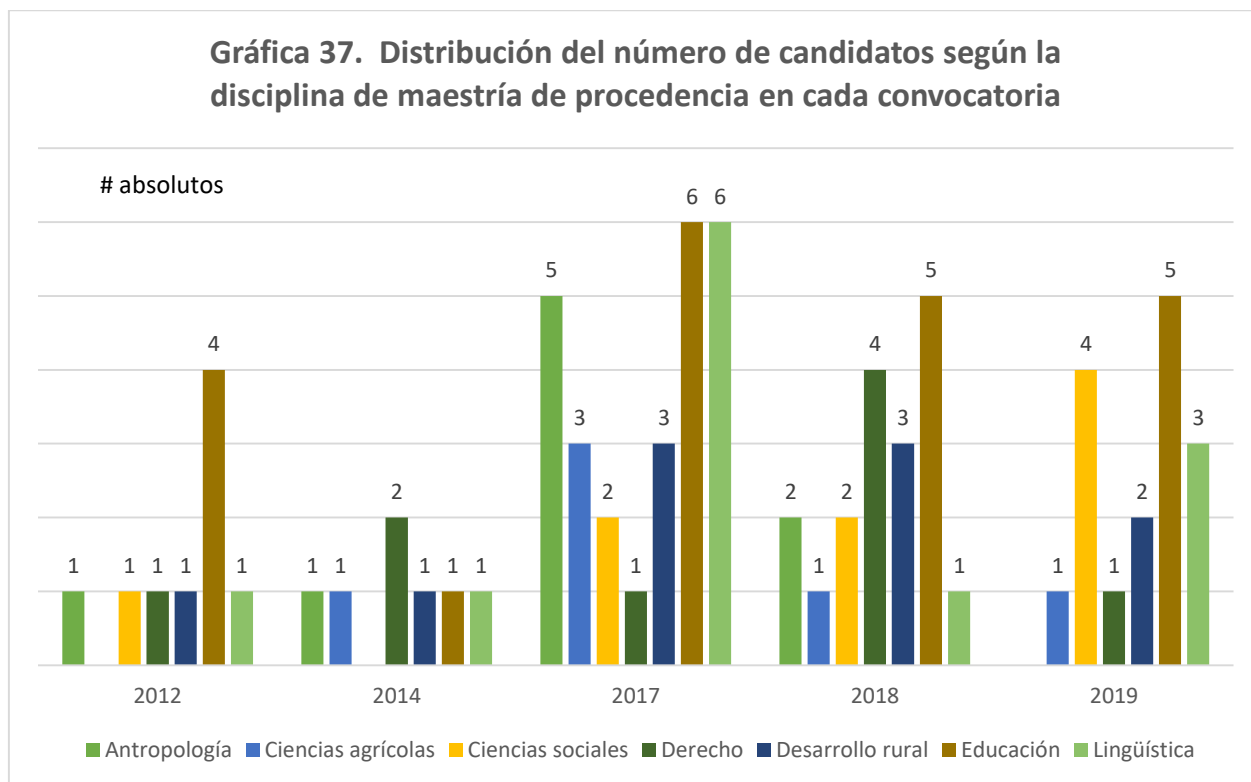
Las disciplinas de maestría de procedencia de los candidatos que sólo tuvieron un registro a lo largo de los seis años se muestran en el cuadro 6.

**Cuadro 6. Disciplinas de maestría de procedencia con una sola mención a lo largo de los seis años**

- Administración
- Ciencias biológicas y agropecuarias
- Ciencias forestales
- Comunicación
- Desarrollo sustentable
- Ingeniería eléctrica
- Ingeniería en mecatrónica
- Ingeniería en sistemas
- Ingeniería forestal
- Lengua y cultura
- Matemáticas
- Pedagogía
- Salud pública
- Trabajo social



Como se observa en la siguiente gráfica, la distribución a lo largo de las seis convocatorias es irregular en todos los casos.



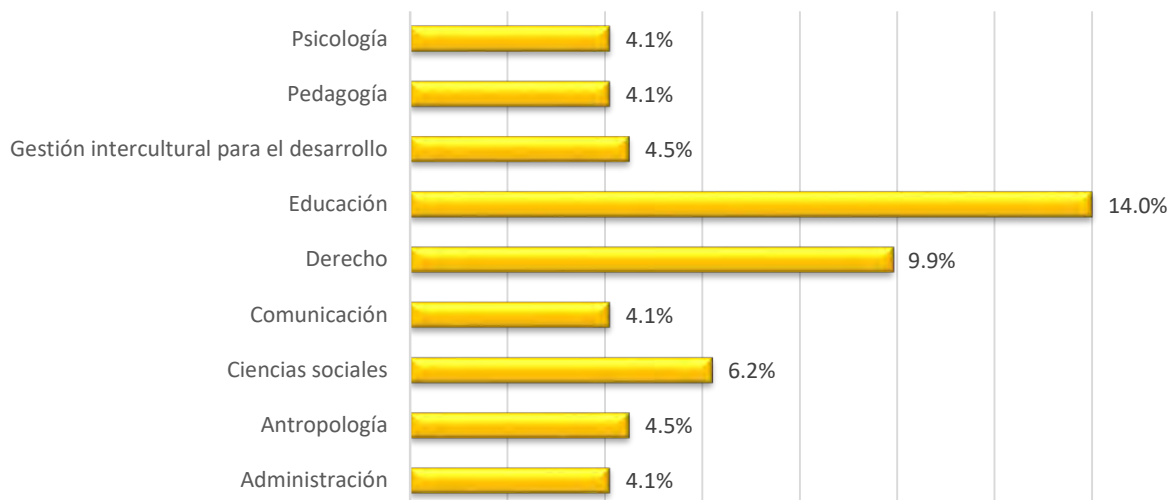
De manera constante, es decir con al menos un candidato procedente de esa disciplina, se encuentran: Derecho, Desarrollo rural, Educación y Lingüística. No se encuentran representados en tan solo una convocatoria: Antropología, Ciencias agrícolas, Ciencias sociales.

### *Candidatos a entrevista*

#### Licenciatura de procedencia

Las disciplinas de licenciaturas de procedencia de los candidatos a entrevista que postulan para realizar una maestría suman 48. Las que tienen mayor representatividad, como sería de esperar, son: Administración, Antropología, Ciencias sociales, Comunicación, Derecho, Educación, Gestión intercultural para el desarrollo, Pedagogía y Psicología.

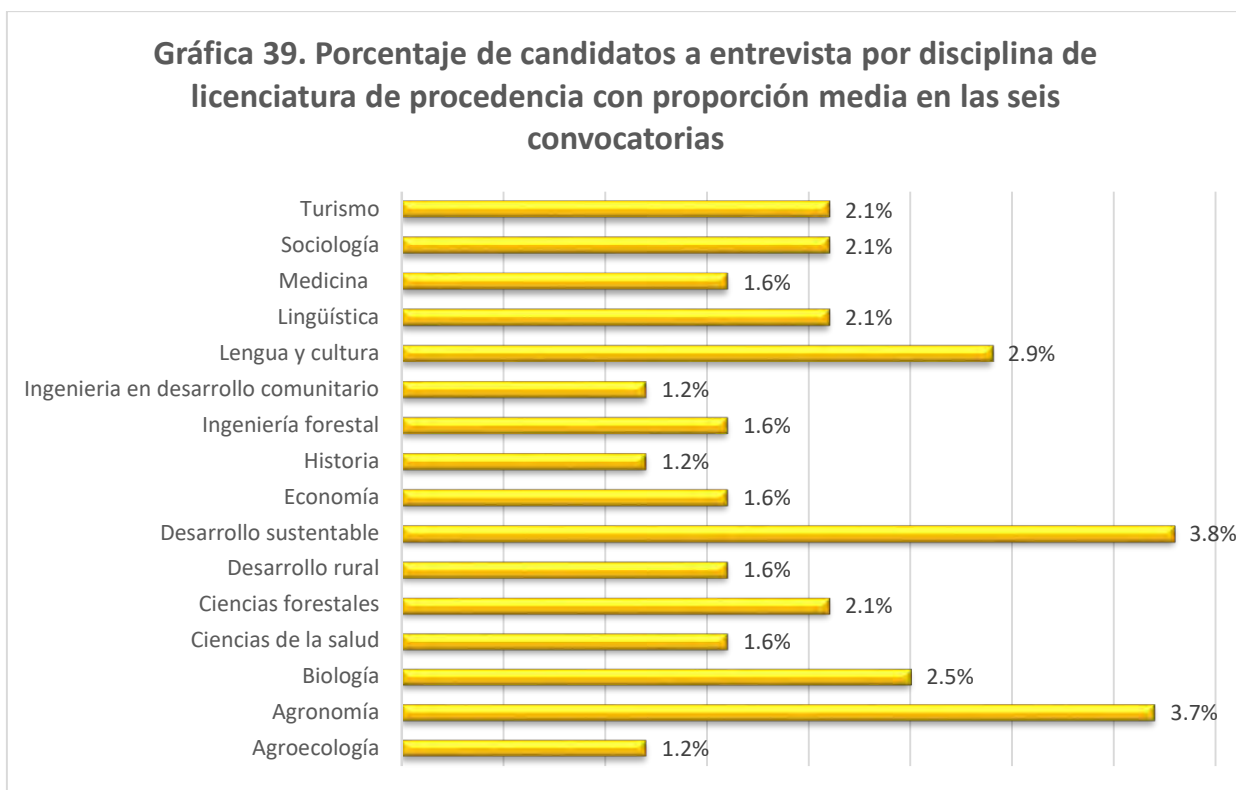
**Gráfica 38. Porcentaje de candidatos a entrevista por disciplina de licenciatura de procedencia con mayor proporción en las seis convocatorias**



Como se puede observar, Educación y Derecho siguen siendo las de mayores proporciones. A diferencia de los candidatos, para este perfil de aspirantes, disminuye la proporción de administradores con respecto a los antropólogos y se integran a la lista dos disciplinas: Comunicación y Gestión intercultural para el desarrollo, sobrepasando la proporción de psicólogos y pedagogos. Para esta categoría ya no aparece la disciplina Lengua y cultura, ni Desarrollo sustentable.

En el perfil de candidatos a entrevista, se presenta mayor diversidad de disciplinas con proporciones medias (entre de uno y tres por ciento). Destacan Desarrollo sustentable, Agronomía y Lengua y cultura. Es interesante observar que disciplinas como Agroecología, Ciencias de la salud, Ingeniería en desarrollo comunitario y Medicina, que no alcanzaron el uno por ciento de registros entre los candidatos, entre los candidatos a entrevista tengan una proporción de 1.6% igual a la de Ingeniería forestal que era una de las disciplinas con proporciones entre uno y tres por ciento entre los candidatos

La distribución a lo largo de las seis convocatorias es irregular en todos los casos,

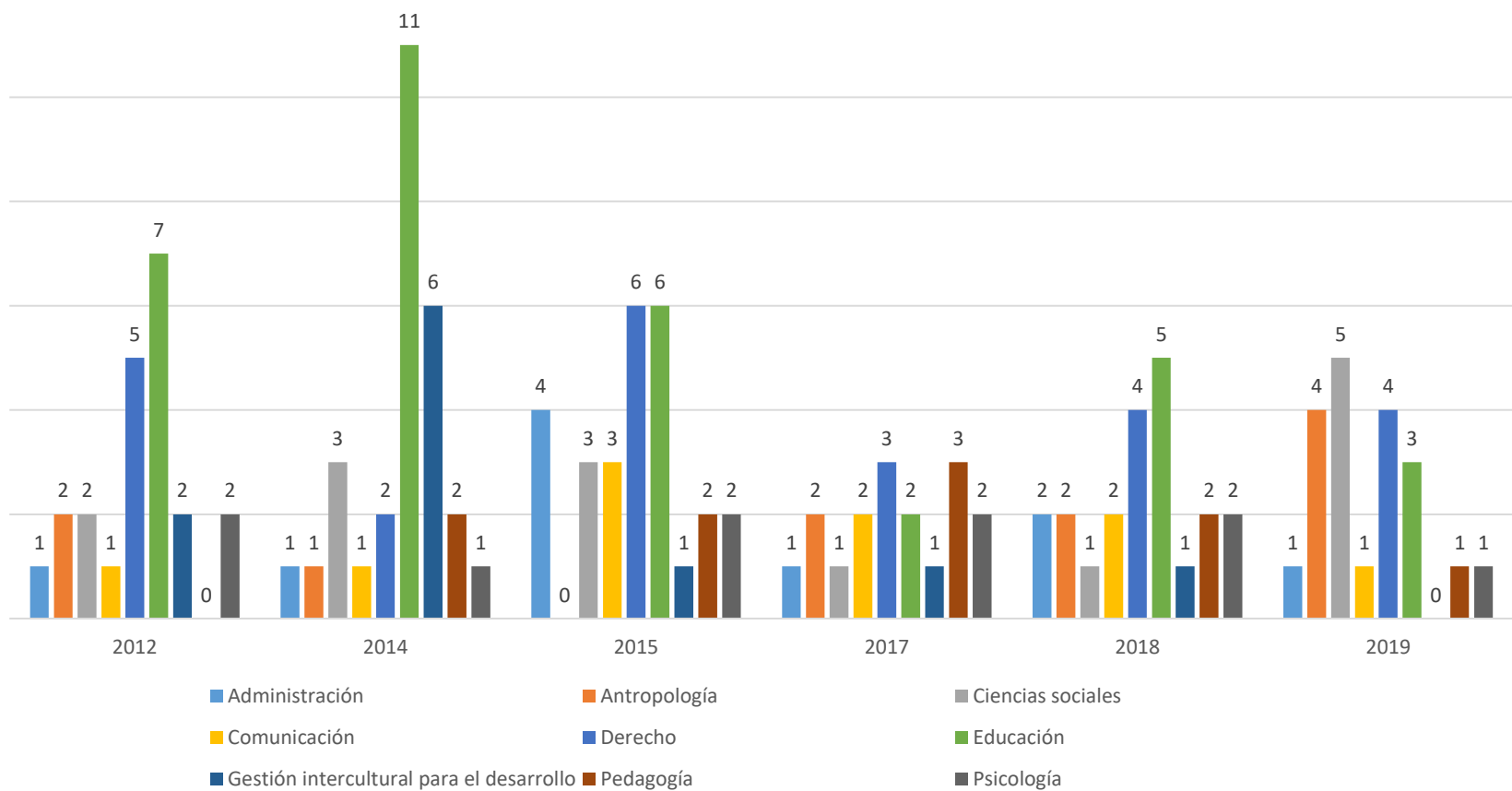


De las demás disciplinas provenían solamente en uno o dos candidatos a entrevista a lo largo de las seis convocatorias. Estas disciplinas son:

**Cuadro 7. Disciplinas de licenciatura de procedencia con una sola mención a lo largo de los seis años**

Disciplina	Disciplina
Agricultura	Ingeniería en sistemas
Arquitectura	Ingeniería industrial
Ciencias biológicas y agropecuarias	Ingeniería mecánica
Ciencias de la tierra	Lenguas modernas
Ciencias naturales	Literatura
Comercio internacional	Manejo de recursos naturales
Contaduría	Medicina veterinaria y zootecnia
Desarrollo turístico	Música
Filosofía	Odontología
Informática	Química
Ingeniería agrícola y ambiental	Trabajo social
Ingeniería civil	

**Gráfica 40. Distribución del número de candidatos a entrevista según la disciplina de licenciatura de procedencia con mayor representatividad en cada convocatoria**



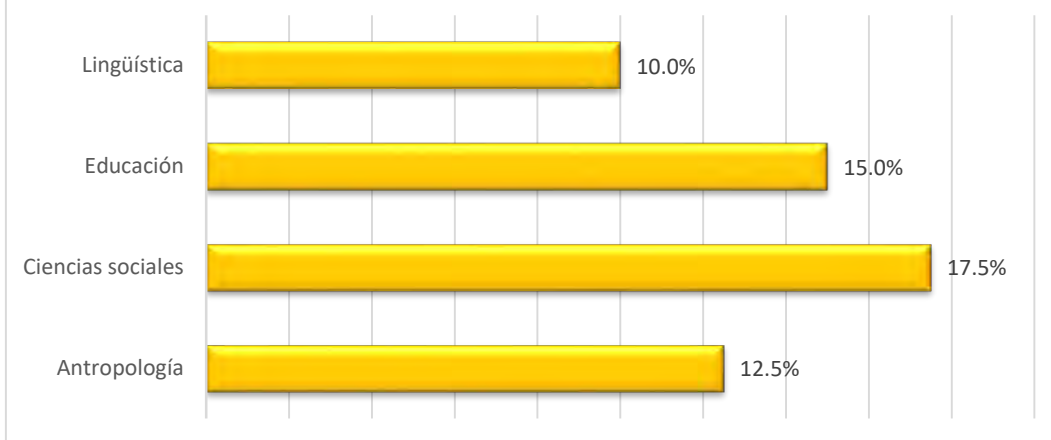
**Cuadro 8. Distribución del número de candidatos a entrevista por disciplina de licenciatura de procedencia con representatividad media (entre tres y uno por ciento) en cada convocatoria**

<b>Disciplina de procedencia</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Agroecología	1	0	0	1	1	0	<b>3</b>
Agronomía	2	0	1	2	1	3	<b>9</b>
Biología	0	2	0	3	1	0	<b>6</b>
Ciencias de la salud	0	1	0	2	0	1	<b>4</b>
Ciencias forestales	1	0	1	0	1	2	<b>5</b>
Desarrollo rural	1	1	1	1	0	0	<b>4</b>
Desarrollo sustentable	1	2	1	2	0	3	<b>9</b>
Economía	0	0	1	1	1	1	<b>4</b>
Historia	1	0	1	0	0	1	<b>3</b>
Ingeniería forestal	0	1	0	1	1	1	<b>4</b>
Ingeniería en desarrollo comunitario	0	0	1	1	0	1	<b>3</b>
Lengua y cultura	0	0	1	0	4	2	<b>7</b>
Lingüística	0	1	1	2	0	1	<b>5</b>
Medicina	3	0	1	0	0	0	<b>4</b>
Sociología	0	1	1	3	0	0	<b>5</b>
Turismo	0	2	1	0	1	1	<b>5</b>

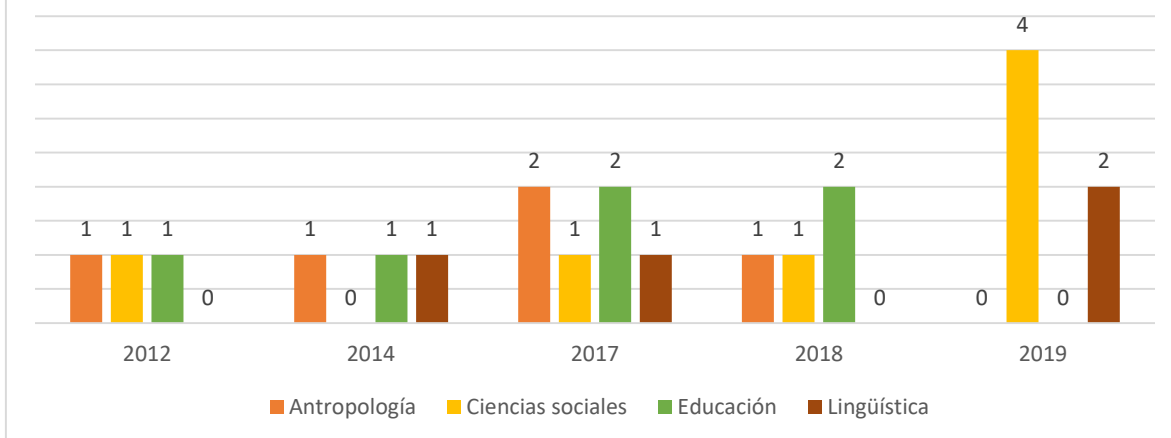
### Maestría de procedencia

Por su parte, se registran 17 disciplinas de las maestrías de procedencia de los candidatos a entrevista que postulan para realizar un doctorado. De ellas, las que presentaron mayor número en las seis convocatorias son cuatro: Antropología, Ciencias sociales, Educación y Lingüística

**Gráfica 41. Porcentaje de candidatos a entrevista por disciplina de maestría de procedencia con mayor proporción en las seis convocatorias**



**Gráfica 42. Distribución del número de candidatos a entrevista según la disciplina de maestría de procedencia con mayor representatividad en cada convocatoria**



Las demás disciplinas se presentaron una o dos veces a lo largo de los seis años. Sólo Derecho fue la disciplina de los estudios de maestría de tres candidatos a entrevista. La distribución de estas disciplinas a lo largo de las cinco convocatorias en las que se presentaron postulaciones a doctorado se muestran en el cuadro siguiente

**Cuadro 9. Distribución del número de candidatos a entrevista por disciplina de maestría de procedencia con menor representatividad en cada convocatoria**

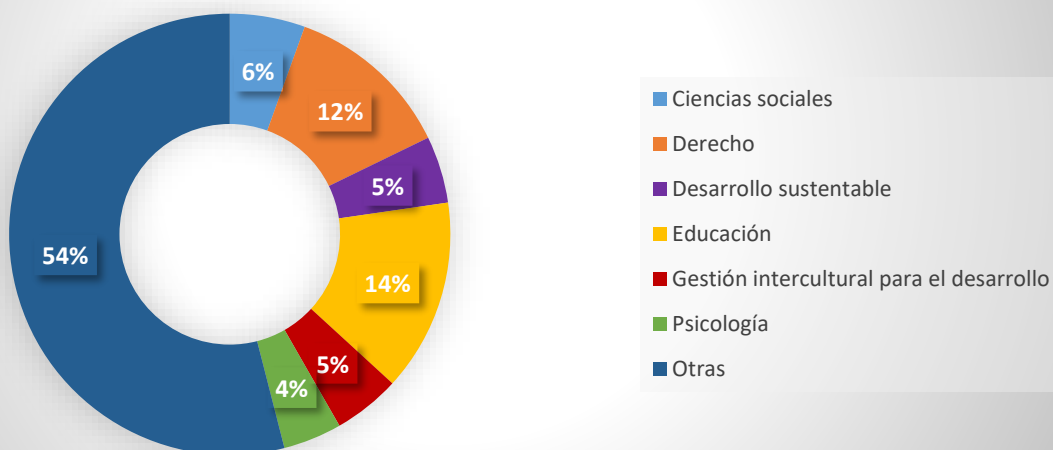
<b>Disciplina de procedencia</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Ciencias ambientales	0	0	0	1	0	1
Ciencias agrícolas	0	0	0	1	0	1
Ciencias de la salud	0	0	0	1	1	2
Ciencias forestales	0	0	1	0	0	1
Derecho	0	2	0	1	0	3
Desarrollo rural	1	1	0	0	0	2
Economía	0	0	0	0	1	1
Ingeniería agrícola y ambiental	1	0	0	0	0	1
Ingeniería forestal	0	0	0	1	0	1
Ingeniería en mecatrónica	0	0	0	1	0	1
Lengua y cultura	0	0	0	1	0	1
Manejo de recursos naturales	0	0	2	0	0	2
Matemáticas	0	1	0	0	0	1

### *Seleccionados*

#### Licenciatura de procedencia

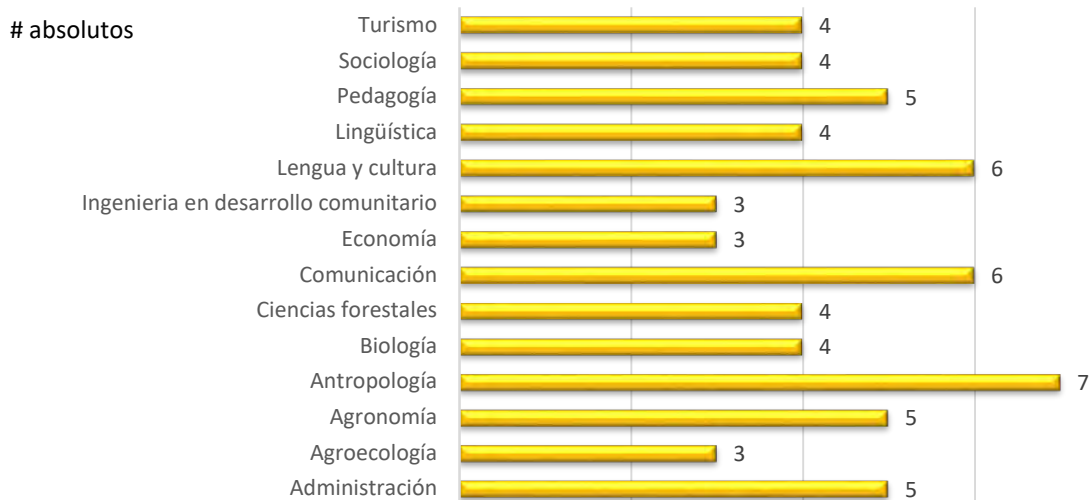
Las disciplinas de licenciatura de procedencia de los seleccionados que postulan para realizar una maestría suman 40. El 46% está integrado por seis disciplinas mientras que el 54% se reparte en 33 disciplinas, más de la mitad de ellas con una o dos menciones a lo largo de las seis convocatorias. Es de resaltar que del 46% de disciplinas con mayor proporción, el 26% lo está integrado por tan solo dos disciplinas: Derecho y Educación.

**Gráfica 43. Proporción de disciplinas de licenciatura de procedencia con mayores proporciones de los seleccionados en las seis convocatorias**



Catorce disciplinas son estudiadas por entre siete y tres seleccionados.

**Gráfica 44. Número de seleccionados por disciplina de licenciatura de procedencia con mayor proporción en las seis convocatorias**





Las disciplinas de procedencia con una representatividad de uno o dos seleccionados a lo largo de las seis convocatorias se presentan en el cuadro 10.

**Cuadro 10. Número de seleccionados por disciplina de licenciatura de procedencia en las seis convocatorias**

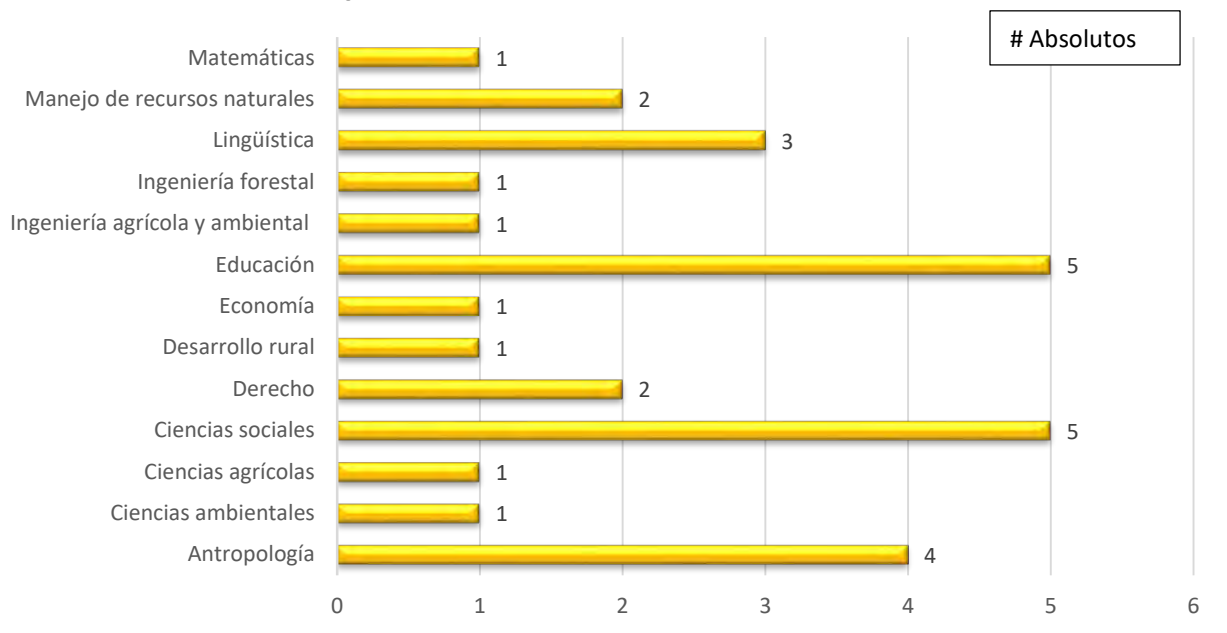
<b>Disciplina de procedencia</b>	<b>Total</b>
Agricultura	1
Arquitectura	2
Ciencias de la salud	2
Contaduría	1
Desarrollo rural	2
Desarrollo turístico	1
Filosofía	1
Historia	2
Ingeniería agrícola y ambiental	1
Ingeniería forestal	1
Ingeniería en sistemas	1
Ingeniería mecánica	1
Literatura	1
Manejo de recursos naturales	1
Medicina	2
Medicina veterinaria y zootecnia	1
Música	1
Odontología	1
Química	2

Es de resaltar, que si bien Química, Odontología y Música no son disciplinas estudiadas por los candidatos, los pocos que venían con estas disciplinas lograron llegar a las etapas finales. En este sentido, el cien por ciento de los estudiantes procedentes de estas disciplinas lograron llegar a la última etapa, mientras que de Medicina la mitad completó todas las etapas.

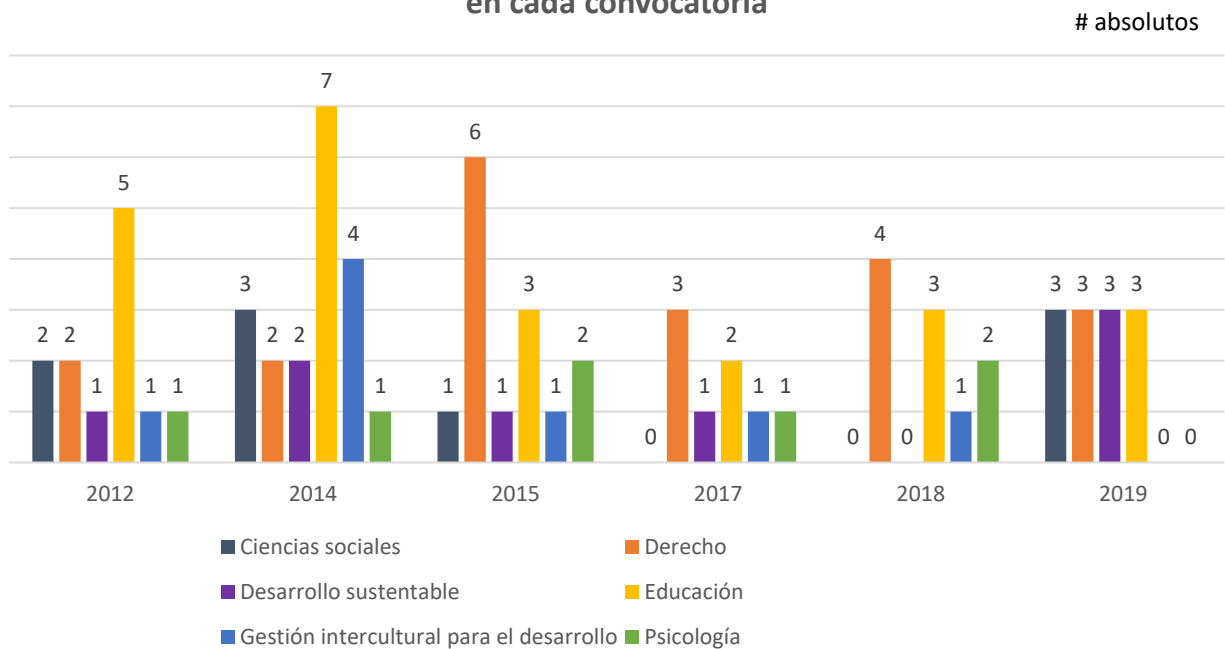
#### Maestría de procedencia

En cuanto a las disciplinas de procedencia de los seleccionados que postulan a un doctorado, se cuentan 13 disciplinas. Las disciplinas de las cuales más seleccionados provienen son: Ciencias Sociales, Educación, Antropología y Lingüística.

**Gráfica 45. Número de seleccionados por disciplina de maestría de procedencia en las seis convocatorias**



**Gráfica 46. Distribución del número de seleccionados según la disciplina de maestría de procedencia con mayor representatividad en cada convocatoria**



**Cuadro 9. Distribución del número de seleccionados por disciplina de maestría de procedencia con menor representatividad en cada convocatoria**

<b>Disciplina de procedencia</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Antropología	1	1	1	1	0	<b>4</b>
Ciencias ambientales	0	0	0	1	0	<b>1</b>
Ciencias agrícolas	0	0	0	1	0	<b>1</b>
Ciencias sociales	1	0	1	0	3	<b>5</b>
Derecho	0	2	0	0	0	<b>2</b>
Desarrollo rural	1	0	0	0	0	<b>1</b>
Economía	0	0	0	0	1	<b>1</b>
Educación	1	1	1	2	0	<b>5</b>
Ingeniería agrícola y ambiental	1	0	0	0	0	<b>1</b>
Ingeniería forestal	0	0	0	1	0	<b>1</b>
Lingüística	0	1	0	0	2	<b>3</b>
Manejo de recursos naturales	0	0	2	0	0	<b>2</b>
Matemáticas	0	1	0	0	0	<b>1</b>

## **V. Análisis de información cualitativa**

La investigación cualitativa tiene un potencial muy importante para el estudio de la sociedad. La gran cantidad de información, lo irreplicable de los fenómenos, la cercanía con el sentido común, la necesidad de lograr riqueza analítica y profundidad narrativa, hacen que el análisis sea una tarea que se presenta como un reto.

Las discusiones y posturas acerca de cómo analizar datos cualitativos son numerosas: hay quienes utilizan paquetes informáticos; quienes prefieren el análisis de discurso; están los que consideran pragmáticamente que no hay que profundizar en cuestiones epistemológicas; o los que se acercan más a la confluencia de diversas perspectivas teóricas.

Analizar datos cualitativos involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia en los espacios de investigación, los documentos que son producidos por los distintos actores (visuales, escritos, actuados). Así, las diferentes expresiones, las distintas situaciones, como piezas de un rompecabezas van juntándose, articulándose una a una, en la búsqueda de la comprensión e interpretación.

Una parte importante de la información con la que el PROBEPI cuenta y que resulta de gran riqueza es la que se ubica en el apartado de Historia personal que integra la solicitud que los aspirantes deben llenar para participar en el proceso. En ese apartado se recaba información sobre los factores y acontecimientos significativos que influyeron en el desarrollo educativo y profesional de los solicitantes; los desafíos o barreras que han tenido que superar para lograr su desarrollo académico y/o profesional; las lecciones aprendidas derivadas de los desafíos enfrentados; las experiencias o vivencias relacionadas a su origen étnico; la forma en la que aplicará sus conocimientos para mejorar las condiciones de su grupo, comunidad, región o

país; los temas en los que les gustaría trabajar al terminar sus estudios (en caso de quedar finalista) y en el tipo o institución en la que le gustaría trabajar.

Para efectos de este estudio se consideraron tres de estos aspectos: 1) factores y acontecimientos significativos que influyeron en el desarrollo educativo y profesional de los candidatos; 2) desafíos o barreras que han tenido que superar para lograr su desarrollo académico y/o profesional; y 3) experiencias o vivencias relacionadas a su origen étnico. Se eligieron estos para conocer de forma unificada los relatos de los candidatos.

El procesamiento y análisis de esta información se realizó en el programa MAXQDA, un programa de alto rendimiento para el análisis de datos derivados de las ciencias sociales, que trabaja con el análisis de textos y que permite la revisión de textos, así como la categorización y subcategorización de variables. Tiene sus raíces en la metodología de las ciencias sociales, el nombre original MAX se refería al sociólogo Max Weber, cuya metodología combinaba métodos cuantitativos y cualitativos, explicación y comprensión, de una manera que era única a principios del siglo XX.

Se utilizó este programa por la facilidad para importar documentos, audios, videos, hojas de cálculo, datos bibliográficos y hasta tweets. El tipo de datos y formatos que puede analizar son: documentos, grabaciones de audio, de video, encuestas, datos de herramientas de encuestas en línea, hojas de cálculo datos de redes sociales, fotografías, imágenes, datos bibliográficos, páginas web, datos pre estructurados como entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas y cerradas, exportación d bases de datos, etc.; textos y tablas como notas de campo y protocolos de observación

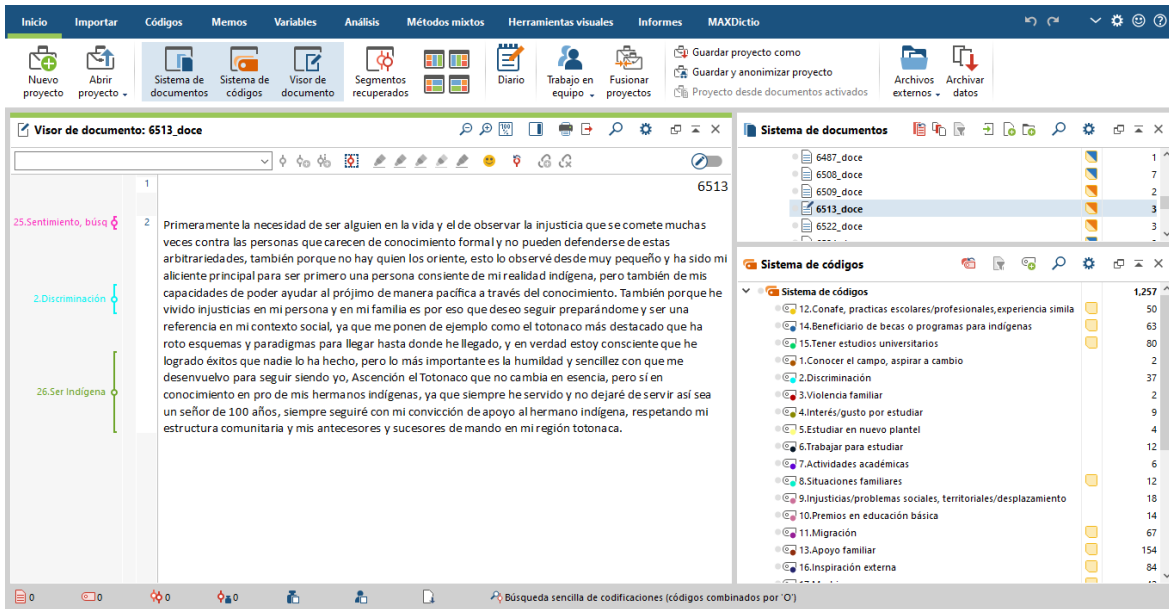
MAXQDA permite destacar información a partir del uso de códigos y colores. Se puede codificar rápidamente o de manera automática después de una búsqueda de palabras; además, es posible organizar ideas en notas que pueden vincularse en

cualquier fase del proyecto. Es fácil localizar los segmentos codificados para tener a la mano el material de investigación y poder generar un análisis más ordenado.

Para el análisis se hizo una categorización para cada uno de los de tres aspectos: Acontecimientos significativos(AS) que influyeron en el desarrollo educativo y profesional de los candidatos; los Desafíos enfrentados (DE) para lograr su desarrollo académico y/o profesional; y la Experiencia étnica (EE), es decir, vivencias relacionadas a su origen étnico. Como se mencionó con anterioridad, estos tres aspectos permiten conocer aquellos aspectos de la historia personal de los candidatos que los impulsaron a concluir con su educación superior y buscar apoyos que les permitiera acceder estudios de posgrado.

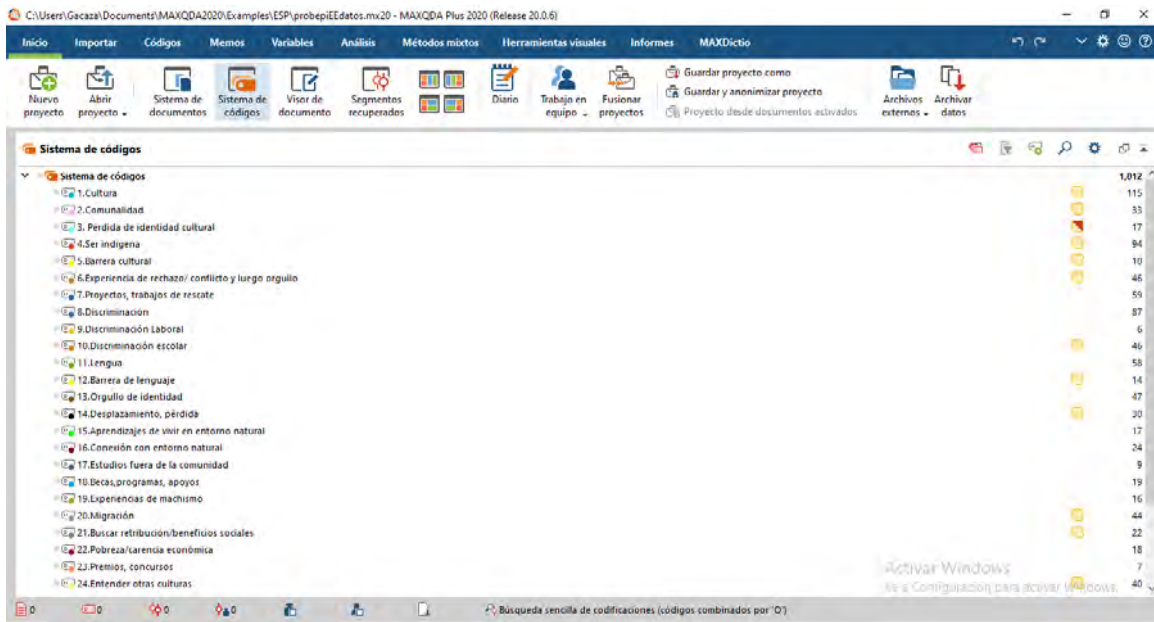
Se revisaron cinco de las seis convocatorias que el PROBEPI ha publicado desde su creación en el 2012. La convocatoria de 2019 no se consideró debido a que al momento de iniciar el análisis ésta información no fue posible extraerla del sistema en el cual los aspirantes presentan su solicitud. De esta manera, el análisis que se presenta a continuación integra las convocatorias de 2012, 2014, 2015, 2017 y 2018.

A fin de explicar cómo funciona el programa MAXQDA, a continuación, se comparte la pantalla principal del programa en la que se puede ver la lista de códigos, los documentos ordenados, en este caso por persona (id de los candidatos) y el texto con la división de códigos.



El uso del programa facilitó la visualización y entendimiento de los datos, el ordenamiento de los relatos de los candidatos, la identificación de los datos significativos que aluden a cada uno de los temas y la comprensión visual de los datos mediante la creación de diversas gráficas.

Para generar los códigos se consideraron los temas que cada uno de los candidatos incluyeron en su solicitud durante la primera convocatoria y se fueron agregando aquellos que surgían en las demás convocatorias; posteriormente se hizo una revisión para contar con códigos más exactos. Cada uno de los códigos se numeraron para fines prácticos de análisis y creación de mapas; es decir, la numeración no otorga un rango jerárquico a las categorías.



La categorización o creación de códigos no fue un asunto sencillo debido a que en los relatos, los candidatos buscan proyectar el proceso seguido para lograr sus estudios. En ellos se entremezclan dificultades con logros y no se identifica claramente en los relatos lo que tiene que ver con aspectos significativos que hayan influido en su desarrollo educativo y profesional, lo que son los desafíos y barreras para lograrlo y aquellas experiencias o vivencias que están relacionadas con su origen étnico. Además, resulta complicado encerrar historias de vida que denotan emociones en códigos y generalizarlas en una palabra o idea para más o menos unificar las inquietudes, experiencias y desafíos que comparten. Se ha hecho el mejor esfuerzo.

En los tres temas: AS, DE y EE se presentarán los códigos de forma jerarquizada de mayor a menor para entender la frecuencia con que fueron mencionados. Para cada año y a fin de facilitar el análisis, se extrajeron los diez códigos con mayor frecuencia. En los desgloses anuales es importante tener presente que el tamaño del símbolo del código está directamente relacionado con la frecuencia de mención. Es decir, entre más grande el símbolo significa que fue mencionado más veces en los textos de los candidatos.



## Códigos para AS y DE.

Se utilizaron los mismos códigos para ambos temas debido a que son situaciones muy similares y en la mayoría de los casos ambos aspectos se respondieron en el mismo sentido.

1. *Conocer el campo, aspirar a cambio.* Relatos que hablan sobre su vida en el campo, realizar actividades campesinas (agrícolas) que los empujaron a querer estudiar pues no era la forma de vida que querían llevar.
2. *Discriminación.* Acontecimientos, momentos o espacios en los que recuerdan haber sufrido discriminación por su condición étnica.
3. *Violencia familiar.* Descripción de entornos familiares violentos.
4. *Interés y gusto por el estudio.* En especial está enfocado a los recuerdos que narran de su niñez relacionada con el gusto de ir a la escuela.
5. *Estudiar en nuevo plantel.* Referencia a que formaron parte de una generación que inició en algún plantel nuevo en la comunidad o zona cercana.
6. *Trabajar para estudiar.* El interés por continuar con sus estudios, a pesar de la precaria situación económica en la que vivían, que los llevó a buscar un trabajo para sustentar las necesidades escolares.
7. *Actividades académicas.* Asistir a simposios, seminarios, congresos. Participar en ponencias, exponer trabajos sobre su pertenencia étnica o trabajos e investigaciones. Incluye intercambios internacionales y actividades fuera de México.
8. *Situaciones familiares.* Historias que incluyen: abandono, muertes de uno o ambos padres, el vivir con abuelos o familiares por migración laboral de los padres, tener hijos, haber sufrido alguna enfermedad.
9. *Injusticias / problemas sociales / territoriales / desplazamiento.* Situaciones sociales que son vividas como injustas, lo cual fomentó en ellos querer seguir estudiando.

10. *Premios en educación básica.* Relatos que incluyen la participación en concursos y obtener algún premio o reconocimiento.
11. *Migración.* Incluye ir a vivir a otro municipio, estado o ciudad para poder estudiar. Migrar con familia o solos por necesidad de trabajo o en específico para estudiar. La migración como factor para poder seguir con los estudios.
12. *Conafe, practicas escolares/profesionales, experiencia similar.* Experiencia de servicio comunitario en Conafe; descripción de momentos o experiencias en las que el acercamiento o estancia con las comunidades durante su época escolar (básica, media e incluso superior), les aportó reflexión o momentos significativos. Así también se incluyen trabajos de campo o prácticas de investigación o laboral en otras comunidades.
13. *Apoyo familiar.* Referencias y agradecimientos a padres, abuelos, tíos, hermanos por ser soporte moral o económico para el estudio. Menciones sobre la importancia del apoyo de los familiares para continuar con los estudios o por el otorgamiento de las herramientas (materiales o emocionales) necesarias para hacerlo. Relatos en los que los padres buscaron, a pesar de la pobreza vivida, formas para solventar los gastos escolares; madres solteras o abuelas que criaron y ayudaron en los estudios de hijos y/o nietos; familias que cambiaron sus ideas para que, especialmente las hijas continuaran con sus estudios.
14. *Beneficiario de becas o programas para indígenas.* Incluye desde internados de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)), hasta becas en la universidad o cualquier tipo de apoyo, algún tipo de beca recibida a lo largo de su vida escolar.
15. *Tener estudios universitarios.* Menciones de los estudios de licenciatura como acontecimiento significativo. Externar que cursarla les dio herramientas de análisis y reflexión como indígenas.
16. *Inspiración externa.* Personas (familiares, colegas, maestros, escritores, etc.) a quienes les atribuyen la inspiración para seguir estudios, trabajos, investigaciones, etc. O bien a determinadas situaciones o agentes externos.

17. *Machismo*. Especialmente en las mujeres. Confrontación con el padre o la familia para estudiar y hacer lo necesario para cumplirlo; experiencias específicas en donde el machismo las marcó. Tener conciencia desde pequeña que no querían dedicarse a la casa o bien casarse a pesar de que así lo marcara su cultura.
18. *Oportunidades laborales*. La obtención de determinado trabajo como algo significativo.
19. *Orientación/apoyo de maestros*. Relatos de experiencias en donde los maestros, en cualquier nivel de educación, los alentaron, motivaron o encaminaron en su proceso académico o les generó un cambio de vida.
20. *Otros*. Experiencias únicas que no entran en algún otro código.
21. *Proyectos, programas sociales*. Participar, crear o trabajar en algún programa social dirigido a los pueblos indígenas. Haber tenido alguna experiencia en comunidades desarrollando investigaciones bajo esta línea. Trabajar para instituciones que incluían estar en contacto con comunidades indígenas para activar o crear programas de bienestar. Cualquier programa social o cultural relacionado con la cultura de origen.
22. *Pobreza/carencia económica*. La carencia económica como aspecto relevante. Cualquier situación en la que se menciona que no tenían recursos para la escuela o similar.
23. *Profesionalización*. Inquietud por incrementar los conocimientos. Asistencia a talleres, diplomados o diversos modos de enseñanza como causa para mayor profesionalización.
24. *Retribución a la localidad, zona, comunidades indígenas, sociedad*. Comentarios relacionados con la aspiración de regresar al lugar de origen o región indígena para apoyar desde sus áreas profesionales. Incluye a quienes ya lo hacen o lo han hecho.
25. *Sentimiento/búsqueda de “superación”*. Se incluyen los comentarios en lo que los candidatos mencionan el deseo de estudiar o lo hicieron para “ser mejores”, “cambiar su vida”, “seguir adelante” “superarse” etc.

26. *Ser indígena*. El sentirse orgullosos de ser indígenas o bien de su cultura. Anotaciones sobre cómo después de alguna experiencia enaltecen su cultura y sienten orgullo. Algunos escriben cómo sentían una diferencia positiva, en diferentes aspectos de su vida, por ser indígena. Narraciones a partir de su identidad que en ocasiones les limitó la educación o les facilitó obtenerla.
27. *Vivir en ciudad para estudiar*. Fragmentos del relato donde subrayan en específico esta situación como un acontecimiento significativo.

### **Acontecimientos significativos**

En el apartado sobre Historia Personal, se enuncia: Describa brevemente aquellos factores y/o acontecimientos significativos que hayan influido en su desarrollo educativo y profesional. Los candidatos comparten una serie de experiencias personales que los han llevado a entrar en el ámbito académico por lo general son momentos de su vida que marcaron desde la infancia el camino transitado en los años escolares. Incluyen anécdotas significativas que están ligadas a su cultura indígena a pesar que el siguiente punto de este apartado lo pide en específico.

La jerarquización de los códigos para este primer apartado se puede apreciar en la Imagen 1. Los diez primeros que se proyectarán en el desglose anual y en el análisis de la Imagen 2 son:

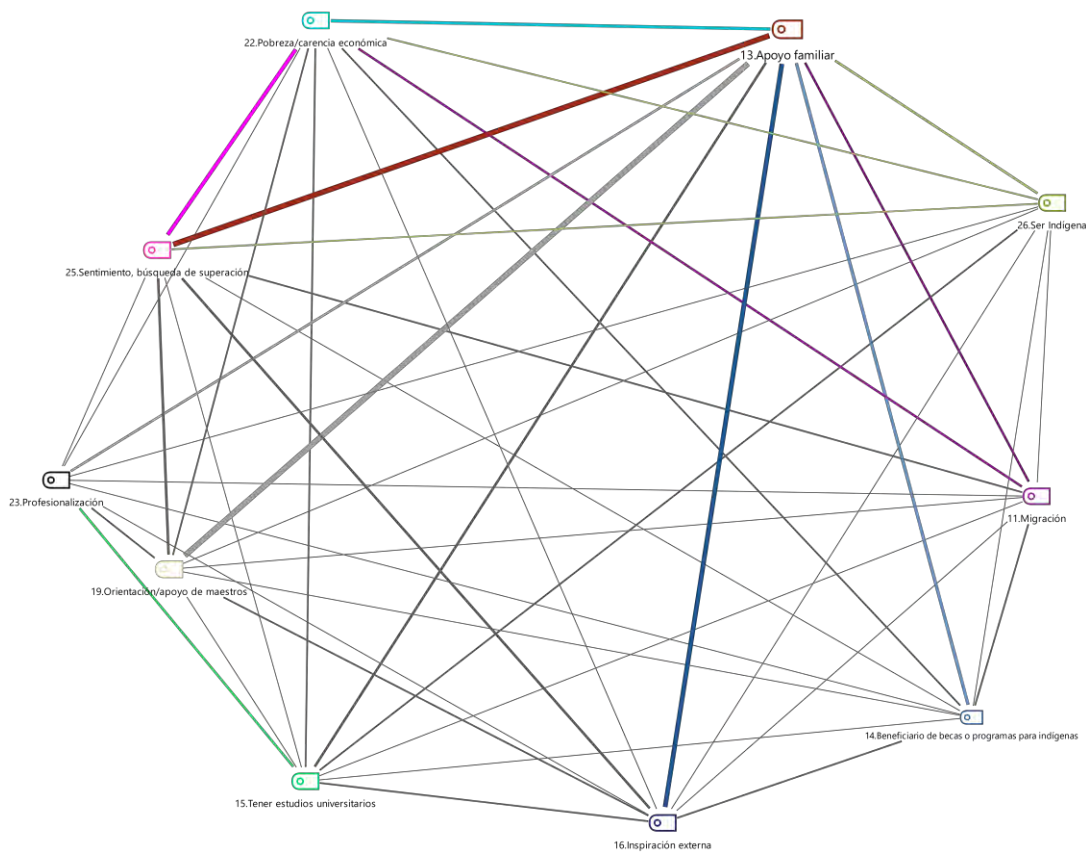
1. Apoyo familiar
2. Sentimiento, búsqueda de superación
3. Pobreza/carencia económica
4. Profesionalización
5. Inspiración externa
6. Tener estudios universitarios
7. Orientación/apoyo de maestros
8. Ser indígena
9. Proyectos, programas sociales. Estancias en comunidades
10. Migración

Imagen 1. Recurrencia de cada una de las categorías para AS a lo largo de las seis convocatorias



El programa MAXQDA también puede ayudar a analizar la relación entre códigos. Esto permite comprender con más profundidad los perfiles y vivencias de los candidatos. La Imagen 2 se presenta un ejemplo de esto; muestra únicamente el caso para AS con respecto a la categorización de datos de los candidatos de las cinco convocatorias. En la imagen se advierten las recurrencias de proximidad entre los códigos dependiendo del grosor de la línea con la que se unen. Para análisis futuros, sería muy interesante poder profundizar en estas relaciones, por el momento y para los fines de este estudio sólo se muestra un ejemplo de la relación entre las diez primeras categorías para AS. Estas relaciones significan que en una misma respuesta fueron mencionadas varias de estas categorías.

**Imagen 2. Relación de ocurrencia por proximidad entre los diez primeros códigos para acontecimientos significativos.**



Como se puede observar, el *apoyo familiar* es el acontecimiento significativo que presentó mayor frecuencia en las cinco convocatorias. Esto no es fortuito; la mayoría de los candidatos agradecen el hecho de que sus padres lograran encontrar la forma de que sus hijos estudiaran, por lo menos, la educación básica. En otro sentido, el *apoyo familiar* tiene que ver con el recuerdo de los padres dando ánimos para que aspiraran a seguir con su educación. Con la línea más gruesa de color vino que va del *apoyo familiar* al segundo código más frecuente que es *sentimiento, búsqueda de superación*, se puede intuir que la proximidad de estos (el hecho de que la respuesta incluya estas dos categorías) está ligada al seno familiar en donde se da la confianza, la posibilidad económica, las enseñanzas y la fortaleza para que, a pesar de las precariedades, los hijos den importancia a sus estudios. Acorde a esto, observamos las líneas vino, azul cielo y rosa que hacen una triangulación de mucha proximidad entre los códigos; es decir fue recurrente que los candidatos incluyeran en la respuesta a la primera pregunta del apartado de Historia de Vida de la solicitud los tres códigos.

La *pobreza o carencias económicas* que relatan haber vivido varios de los candidatos durante su infancia es muy clara en la gráfica. Este mismo código de *pobreza/carencia económica* que a su vez se unen con *ser indígena*, son situaciones que generalmente van ligadas en este país.

*“El provenir de una familia humilde de padres campesinos y el no querer seguir replicando una vida llena de carencias, es lo que me llevo a lograr una carrera profesional y mejorar las condiciones de vida de mi familia. [...] No niego mi raíz cultural, por el contrario, estoy orgullosa de ello y seguiré preservando.”* (2017) (Códigos: Ser indígena y Pobreza/carencia económica)

Las líneas verdes que parten de *ser indígena* se enlazan a los tres códigos de mayor mención y, como puede observarse con las líneas grises más delgadas, este código también se enlaza, aunque en menor frecuencia, con *profesionalización, orientación/apoyo de maestros, inspiración externa, migración y ser beneficiario de becas o programas para indígenas*. Es decir, estos siete códigos (o temas) se unen a la condición de *ser indígena* de los candidatos. Además, hay un línea gris más

gruesa, que se une a *tener estudios universitarios*, lo cual es trascendente si se considera que se están analizando los “acontecimientos significativos” y, en general, cuando los candidatos describen que por ser indígenas se les ha dificultado avanzar en los niveles escolares por diversas cuestiones (económicas, sociales, culturales), resulta muy significativo cuando después de múltiples esfuerzos logran concluir los estudios universitarios.

Podemos observar que la línea gruesa en azul oscuro que parte de *inspiración externa* se une directamente con *apoyo familiar*, lo que indica una alta frecuencia en la mención conjunta. Como se puede ver en la Imagen 1, el código *inspiración externa* ocupa el quinto lugar en cuanto a frecuencia de mención. También está conectado con una línea gris más delgada a *orientación/apoyo de maestros*, lo que refleja la importancia que tiene para los candidatos el entorno educativo para la continuación de sus estudios y que los agentes externos, en muchos de los casos son agentes clave para ello, ya que, a pesar de tener el *apoyo familiar*, varios candidatos mencionan que sus padres no les podían ayudar por los conocimientos básicos con los que contaban. Lo cual, a su vez, se ve reflejado con la línea gris más gruesa que enlaza *apoyo familiar* con *orientación/apoyo de maestros*.

El cuarto código de mayor frecuencia es *profesionalización*; sin embargo, como se ve en la Imagen 2, de él parten líneas grises más delgadas, lo que indica que no hay tanta recurrencia en su mención pero sí se enlaza con todos los códigos de la lista representados en esta imagen. La mayor relación la tiene con *tener estudios universitarios* (línea verde pistache); ambos acontecimientos tienen una relación significativa entre los candidatos.

El código *migración* (el décimo lugar en la jerarquización mostrada en la imagen 1) presenta una proximidad o relación mayor con *apoyo familiar* y *pobreza/carencia económica*, ambas marcadas con las líneas moradas que, si bien no son muy gruesas, sí presentan una mayor mención que con los demás códigos a los que se une. La migración relatada por muchos de los candidatos tiene que ver, por un lado,



con historias de familias que migran con sus hijos pequeños para otorgarles mayores oportunidades de las que se podían encontrar en sus comunidades; y por el otro, cuando son los propios candidatos quienes emigran para buscar esas oportunidades a pesar de las carencias económicas en las que se encontraban.

En la imagen no se muestran los códigos intermedios como el *machismo*, la *discriminación*, buscar *retribuir a la localidad, zona o sociedad*, entre otros que, aunque también son temas relevantes, las frecuencias de repetición no son suficientes para priorizarlos. Lo mismo ocurre con los códigos de menor frecuencia como *estudiar en nuevo plantel*, la *violencia familiar* o el *conocer el campo, aspirar a cambio*. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

*“Desde pequeño me enseñaron a cultivar la tierra, mis papás y hermanos me indicaron como sembrar el maíz, el café y la vainilla. Los vecinos me contaron historias sobre lo difícil es que vivir en el campo, pero también las ventajas que trae producir tu propio alimento. Sin duda, el quehacer diario, las enseñanzas y el trabajo en equipo, me llevaron a elegir una carrera con perfil de ciencias agrícolas”* (2018). (Conocer del campo, aspirar a cambio)

*“Un factor muy importante y creo el principal fue mi situación económica, la violencia intrafamiliar que viví, mi padre [...] golpeaba mucho a mi madre, casi no conviví con mi padre durante mi infancia ya que la mayor parte de su vida trabajaba fuera [...]. Mi madre una mujer muy inteligente pero muy sumisa nos decía que las mujeres teníamos que estudiar para que no viviéramos la vida de ella, [...] caminábamos 4 kilómetros para ir a levantar la cosecha de frijol, maíz, garbanzo ..., cuidaba los borregos [...]. Mi padre decía que teníamos que sufrir así para ver que era mejor estudiar y la verdad es que sí, mi vida es diferente”* (2015). (Violencia familiar; Conocer del campo, aspirar al cambio)

*“Otro de ellos fue estudiar en un bachillerato de reciente creación, en donde éramos alumnos autodidactas, elaborábamos proyectos y a través de exposiciones frente a todo los demás compañeros, padres y madres de familia y los asesores fue como nos ayudaron a formarnos como líderes comunitarios, [...] esto ha marcado gran parte de mi vida y mi trabajo.”* (2012). (Estudiar en nuevo plantel)

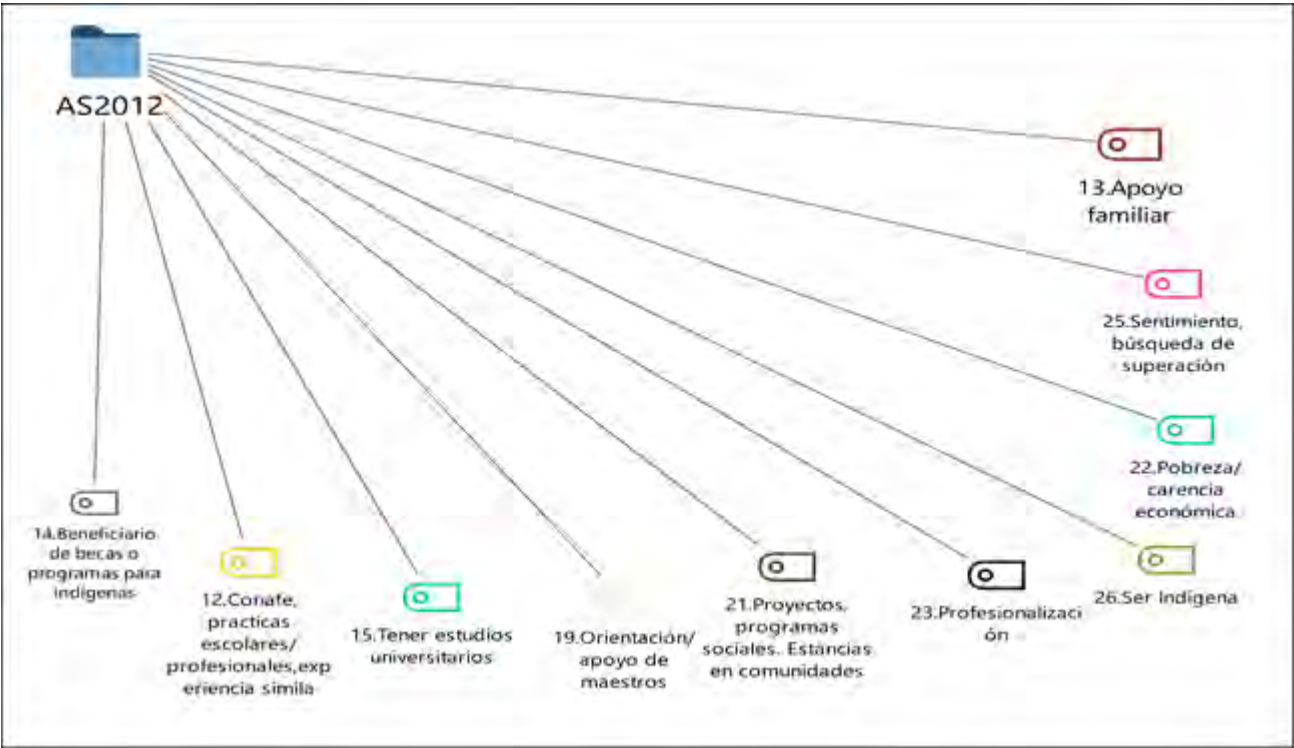
### **Desglose por año**

Para la muestra por convocatoria de los acontecimientos significativos se consideraron los diez más frecuentes; aunque, eventualmente se presentarán

códigos que no integran este grupo. De la misma manera que en el análisis anterior, el tamaño de los símbolos de cada código que muestran las imágenes, representan su mayor o menor frecuencia de mención.

Los tres primeros códigos en la jerarquización mostrada en la Imagen 1 coinciden en 2012. El *apoyo familiar* es un factor determinante para que los candidatos hayan continuado con sus estudios, a pesar de los contextos adversos en los que vivían como la falta de recursos públicos para los estudiantes indígenas, la precariedad económica de las familias, etc. *“En primera soy hija única de madre soltera, que no termino la primaria por situaciones económicas de mis abuelos, mi abuelo era campesino y mi abuela hacía tortillas, como vendedora de pollos de casa en casa, desde muy pequeña me inculcaron la necesidad del trabajo y el de salir adelante, muchas veces me repetían que ellos querían que yo saliera adelante, que estudiara para tener un futuro mejor que el de ellos”*. Nuevamente se liga *apoyo familiar* con *pobreza, carencia económica*.

**Imagen 3. Frecuencia de mención de los códigos para AS en la convocatoria de 2012**



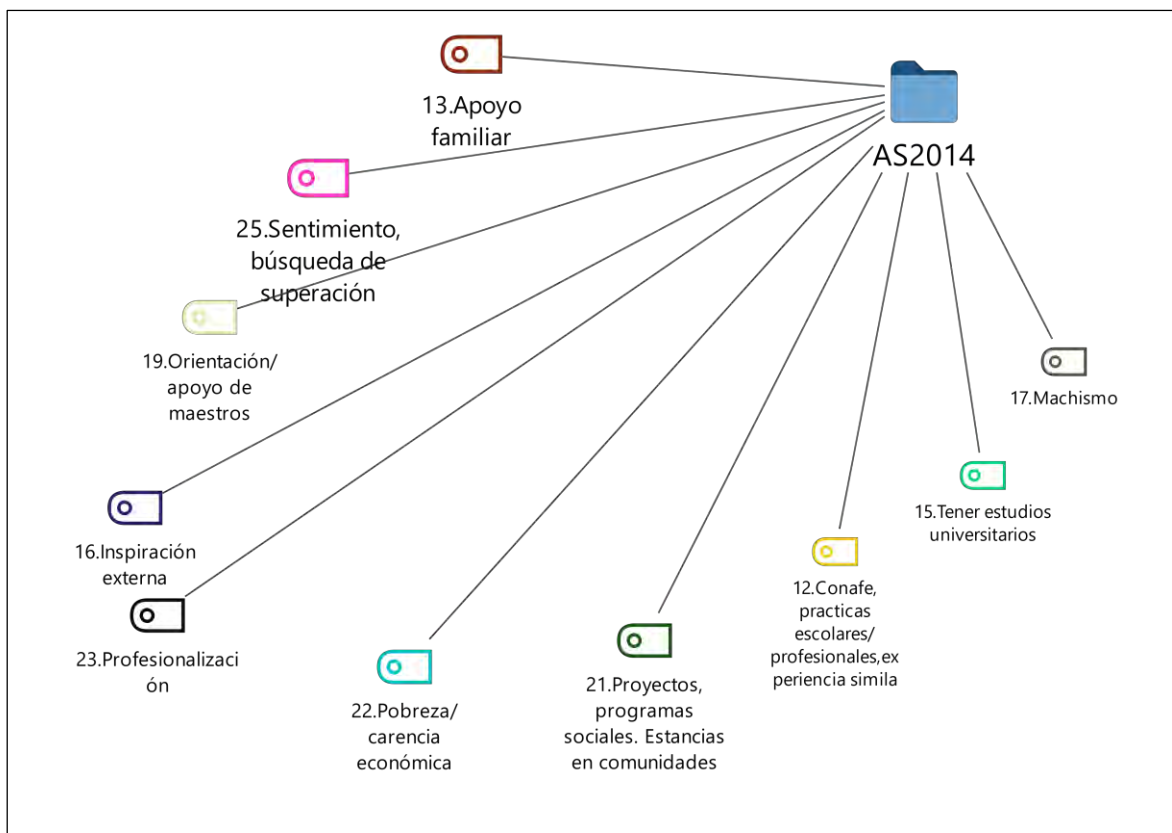
Como se observa en la Imagen 3, para este año, resalta en cuarto lugar *ser indígena* sobre la *profesionalización*.

*“Ser indígena de nacimiento y tener como primera lengua el zapoteco, aspecto que ha definido de manera decisiva todos los momentos de mi vida, entre ellos la elección de mi carrera profesional”.*

*“Un motor en mi proceso educativo y profesional fue el tener la fortuna de crecer con una abuela monolingüe, quien fue como una madre para mí, ya que me enseñó sobre mi cultura pero sobre todo a valorarla”.*

Para el 2014, *apoyo familiar* y *sentimiento, búsqueda de superación* son los de mayor frecuencia, lo cual coincide con la jerarquización de la Imagen 1. Es interesante que en este año *orientación, apoyo de maestros* e *inspiración externa* presentaron mayor frecuencia que *pobreza, carencia económica*.

**Imagen 4. Frecuencia de mención de los códigos para AS en la convocatoria de 2014**



El código de *profesionalización* ocupa el quinto lugar, igual que en la convocatoria anterior. La necesidad de los candidatos de crecer académicamente, mejorar e incrementar sus conocimientos resulta importante para muchos de ellos.

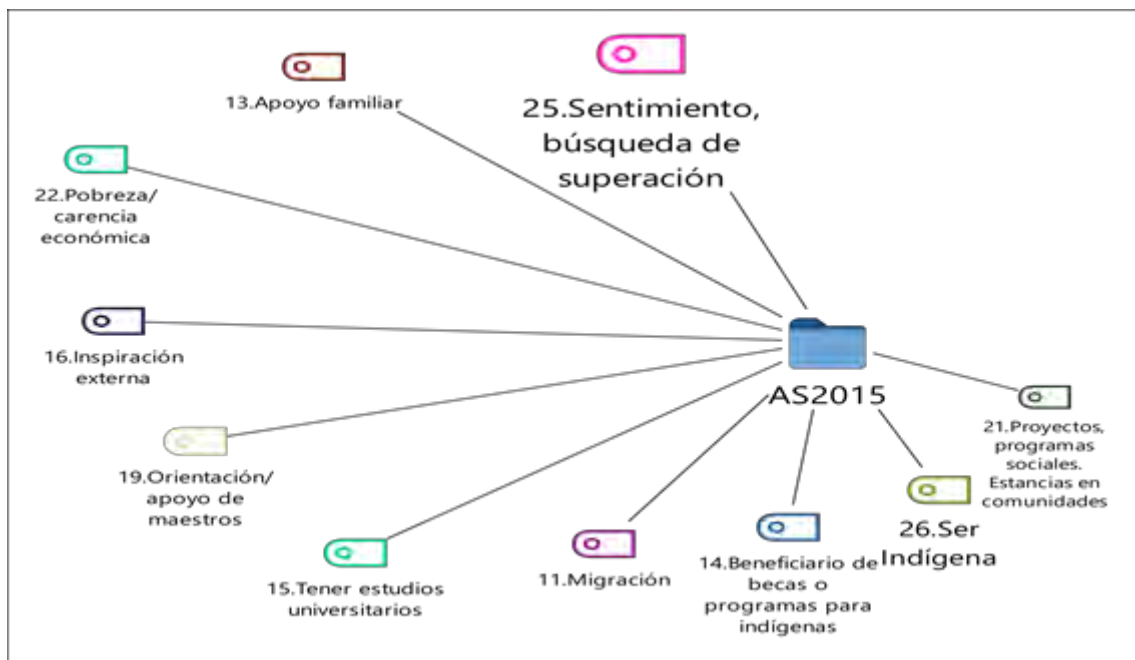
*“[...] me ha tocado caminar por más de 12 horas en la montaña, bajo la lluvia, en el lodo, sin comida... y todo para poder llegar a alguna comunidad y trabajar con los colectivos que buscan una condición diferente de vida, esta situación me movía a dar lo mejor de mi trabajo, a prepararme con mi carrera profesional. Esta situación de las condiciones de la región en la que me ha tocado trabajar, son las que me han hecho moverme y crecer, profesionalizarme y buscar conjuntamente con los colectivos mejores condiciones para una vida más digna”*

Es importante resaltar que en este año, el código *machismo* integra los diez códigos con mayor mención, situación que no se presentó en la convocatoria anterior ni vuelve a presentarse en ninguna de las siguientes convocatorias. Conafe, prácticas escolares/profesionales, experiencia similar, sube un lugar con respecto a la convocatoria anterior, pero tampoco vuelve a presentarse en las siguientes convocatorias. Para ninguno de los candidatos fue relevante el *ser indígena* como acontecimiento significativo.

En 2015, el código *sentimiento, búsqueda de superación* es el que mayor frecuencia de mención tiene, superando a *apoyo familiar* que en las dos convocatorias anteriores había sido el de mayor frecuencia. La mayoría de los candidatos comparte que desde la niñez tuvieron dificultades económicas o bien sintieron barreras en el entorno por lo que tuvieron la inquietud de buscar más, cambiar sus expectativas; además, reflexionan sobre lo importante que para algunos padres o familiares resultaba este desarrollo educativo:

*“Básicamente los problemas económicos, aunados los problemas familiares [...] me daba cuenta cómo mi madre se sacrificaba para darme el estudio apoyándome y motivándome en todo momento a echarle ganas en mis estudios e ir por las mejores notas”.*

**Imagen 5. Frecuencia de mención de los códigos para AS en la convocatoria de 2015**



En este año, el código *migración* ya se encuentra entre los diez primeros con la mitad de menciones respecto a *sentimiento, búsqueda de superación*. Con la misma frecuencia se encuentra ser *beneficiarios de becas o programas para indígenas* así como *ser indígena*.

En algunos casos, la migración resulta una oportunidad para los candidatos para que puedan seguir estudiando. Aunque es mencionada frecuentemente como un recurso para continuar sus estudios a nivel superior, varias de las historias de migración suceden desde la infancia. En este acontecimiento significativo los candidatos relatan tanto el cambio de comunidad, municipio, ciudad o estado hasta el sentimiento que les provocó dejar el hogar y acostumbrarse a un nuevo espacio, no importando lo lejos o cerca que tuvieron que moverse o las vicisitudes que tuvieron que enfrentar. Entre las razones expresadas para dejar su comunidad se encuentran: a) por situaciones económicas las familias tuvieron que emigrar; b) para continuar estudios de bachillerato por lo general cambiaron de municipio; c) para

poder seguir los estudios previos a la licenciatura, pero sobre todo para tener una opción laboral o para mantenerla.

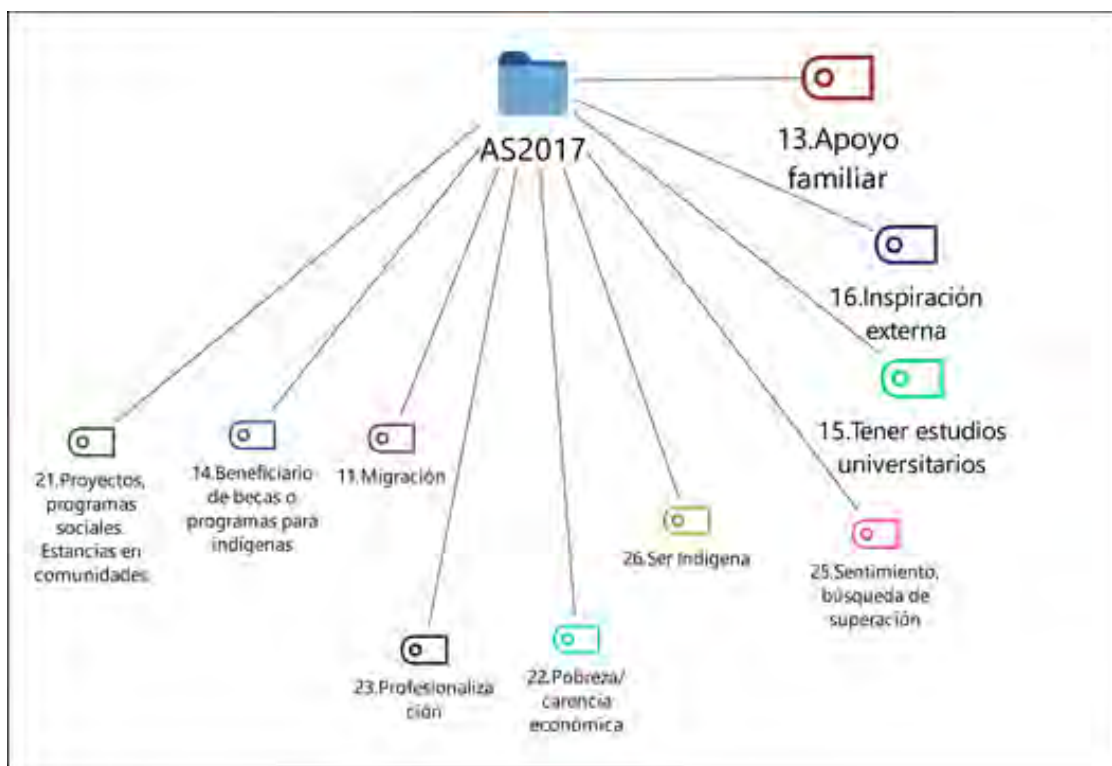
*“[...] no fue fácil ya que migramos, no teníamos casa, mi madre trabajaba a la par que mi padre en largas jornadas de trabajo, me hacía cargo de mis tres hermanos con tan solo 10 años de edad [...], pero mi meta era terminar una carrera, aún recuerdo las palabras de mi abuelo, que le decía a mi madre que para que gastaba en mí , pues no terminaría y me casaría, lo cual no me importo y así sin más hice examen y quede, a lo que tuve que trasladarme a la ciudad de Ensenada [...], renté un cuarto con una compañera, pagaba micros, comida, sin luz, a veces sin agua y en un lugar desconocido, sin ver a mi familia...”*

*“El acceso a la educación juega un papel fundamental, pues como mi localidad no cuenta con ningún nivel de educación, tuve que trasladarme a la cabecera municipal para poder tener acceso a ella.”*

*“Considero que conforme he salido de mi lugar de origen para estudiar la preparatoria, luego la licenciatura, trabajando y estudiando a la vez, me ha ayudado a fortalecer mis conocimientos a través de la práctica y conocimientos empíricos”*

En 2017, el código *apoyo familiar* vuelve a presentarse como el de mayor frecuencia, seguido por *inspiración externa* y *tener estudios universitarios*, ambos, con mención media en la convocatoria anterior (2015) y entre media y baja en la primera y segunda convocatoria (2012 y 2014 respectivamente). En esta convocatoria, algunos de los candidatos mencionan estos aspectos como un momento sobresaliente que está relacionado con el hecho de haberse encontrado en alguna ciudad para lograrlo, a pesar de las dificultades que implicó el migrar y enfrentarse con las diferencias sociales y culturales, las cuales son relatadas como puntos positivos en el incremento de su interés académico

Imagen 6. Frecuencia de mención de los códigos para AS en la convocatoria de 2017



En esta convocatoria, además de que apoyo familiar regresa al primer lugar, persiste la *migración* como aspecto importante, aunque baja un lugar. El código *inspiración externa* sube al segundo lugar en cuanto a frecuencia de mención; para este código, las narraciones se centran en la manera como las personas que no siempre son conocidas por los candidatos, o algunas veces algún familiar generaron un cambio de mentalidad. En otras ocasiones se mencionan libros o textos específicos que marcaron momentos significativos en su interés por continuar sus estudios o bien como los responsables directos de que surgiera en ellos ese interés.

*“[...] durante la universidad conocí nuevas personas que han terminado una maestría y han creado proyectos que han mejorado sus comunidades, de implementar la tecnología para ayudar a la sociedad, fue en ese momento que me inspira a buscar la forma para seguir estudiando, de poder conseguir una maestría”.*

*“Desde entonces me dediqué a estudiar y lograr ser maestra que era uno de mis grandes sueños, inspirada en la profesión de mi hermana mayor”*

*“Del escritor Gabriel Hernández tome el ejemplo de leer y comprender mejor la situación comunitaria, social, lo que en la actualidad me ha llevado a ser más analítico y crítico.”*

*“ [...] a la llegada de un grupo de jóvenes a la comunidad mi inspiración creció y también mi convicción por aportar desde lo que aprendía en la escuela a mis pares [...] quería conocer gente, estudiar, compartir, leer, viajar”*

*Tener estudios universitarios* es un acontecimiento significativo para un gran número de candidatos de la convocatoria del 2017, después de las dificultades vividas para lograrlo. Concluir estudios de licenciatura les hace sentir orgullo y felicidad que se transmite en sus escritos.

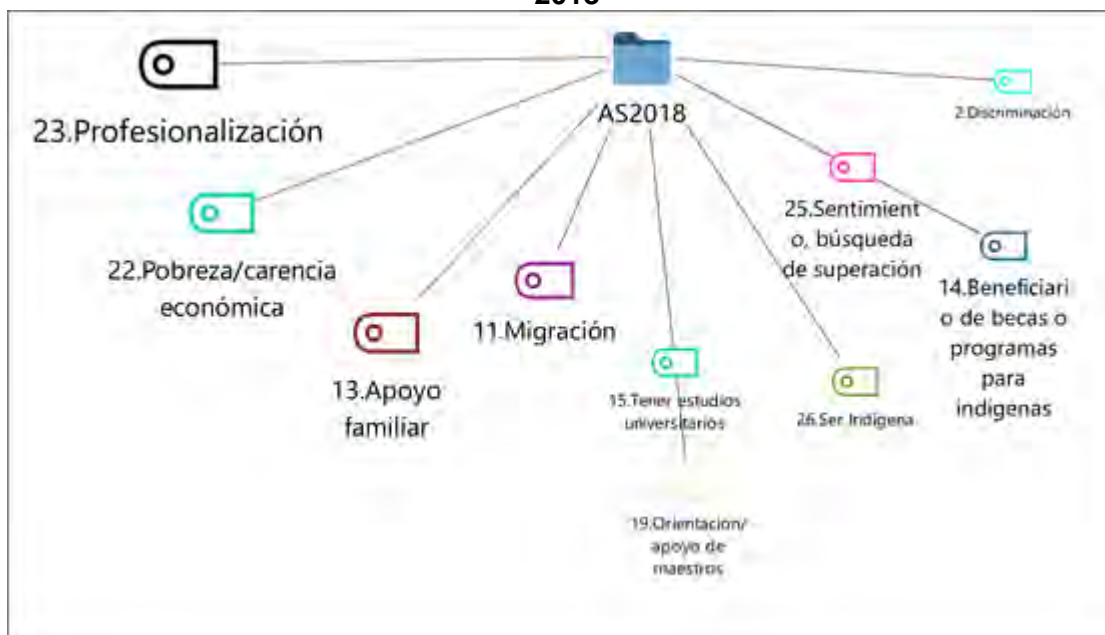
*“El hecho de que la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco se estableciera en esta región en un momento en el que tenía que decidir sobre mi formación fue trascendental, a muchas personas de comunidades de origen indígena con pocas oportunidades de desarrollo nos abrió las puertas hacia una profesión.”*

*“Al estudiar la universidad me concientizo que debía hacer algo para ayudar a mi comunidad, viendo los diferentes problemas a los que se enfrentaba, como falta de fuentes de empleo, difícil acceso a la educación, equidad de género, inclusión, etc. Entonces empecé a analizar en qué podía aportar mis conocimientos, y es como me di cuenta que las nuevas generaciones van perdiendo las costumbres como el bordar, debido a que no se reconoce ese esfuerzo y tampoco es rentable”*

Para el 2018 se incluye el código discriminación entre los primeros diez, lo que no había sucedido en los demás. El orden de los códigos tiene una variación como en cada año, el primero en este es la Profesionalización seguido por la Pobreza, carencia económica y bajando de nivel hasta el tercer lugar el Apoyo familiar. Persiste la Migración en un rango intermedio mismo que los dos primeros años no estaba presente.



**Imagen 7. Frecuencia de mención de los códigos para AS en la convocatoria de 2018**



Aunque la discriminación es una constante que se presenta en muchos de los espacios de nuestra sociedad, no es un acontecimiento significativo muy frecuentemente destacado por los candidatos. En este año, para algunos de los candidatos es una experiencia destacada debido al interés que tienen por demostrar que los que discriminan a la población indígena están equivocados.

*“Tener que salir me mostró la discriminación tan grande que existe al decir que provienes de una comunidad indígena, jamás imagine que pertenecer a un pueblo fuera tan malo para algunas personas. Así que un día rompí ese miedo e inseguridad que mis compañeros de prepa me habían impuesto, seguí mis pasos, encontré así en la ciudad la universidad donde según había una licenciatura que se encargaba del estudio de los pueblos, nuestros pueblos, así que empecé a leer, escuchar, conocer, y hacer escuchar nuestra palabra, apoyando a otras compañeras a romper esos miedos que te impiden muchas cosas”*

*“Puedo decir, que lo más significativo fue enfrentarme a la población no indígena, porque de alguna manera en mis años de estudios residía mucho la discriminación hacía los indígenas. De hecho, fue mi meta trazarme desde pequeña que ninguna persona no indígena me volvería a discriminar por mi origen.”*

*“[...] fue un poco difícil porque había algunos maestros que te discriminaban por hablar una lengua indígena y le daban más prioridad a los que si hablan bien el español!”*

## DESAFÍOS ENFRENTADOS

Otro de los aspectos analizados en este estudio tiene que ver con los desafíos o barreras que los candidatos han tenido que superar a lo largo de su vida para lograr su desarrollo académico y/o profesional. Los candidatos explican las problemáticas que han experimentado y su relación con los logros académicos obtenidos. Lo descrito aquí es muy similar a lo relatado para acontecimientos significativos, razón por la que se utilizaron los mismos códigos y es interesante lo que arrojó el jerarquizar los códigos para este aspecto. Es importante mencionar, sin embargo, que por el tipo de experiencias relatadas, para este tema se agregó el código *barrera de lenguaje*, que engloba las dificultades relacionadas con el hecho de no hablar español o no en su totalidad, lo que representó una barrera a vencer en sus estudios.

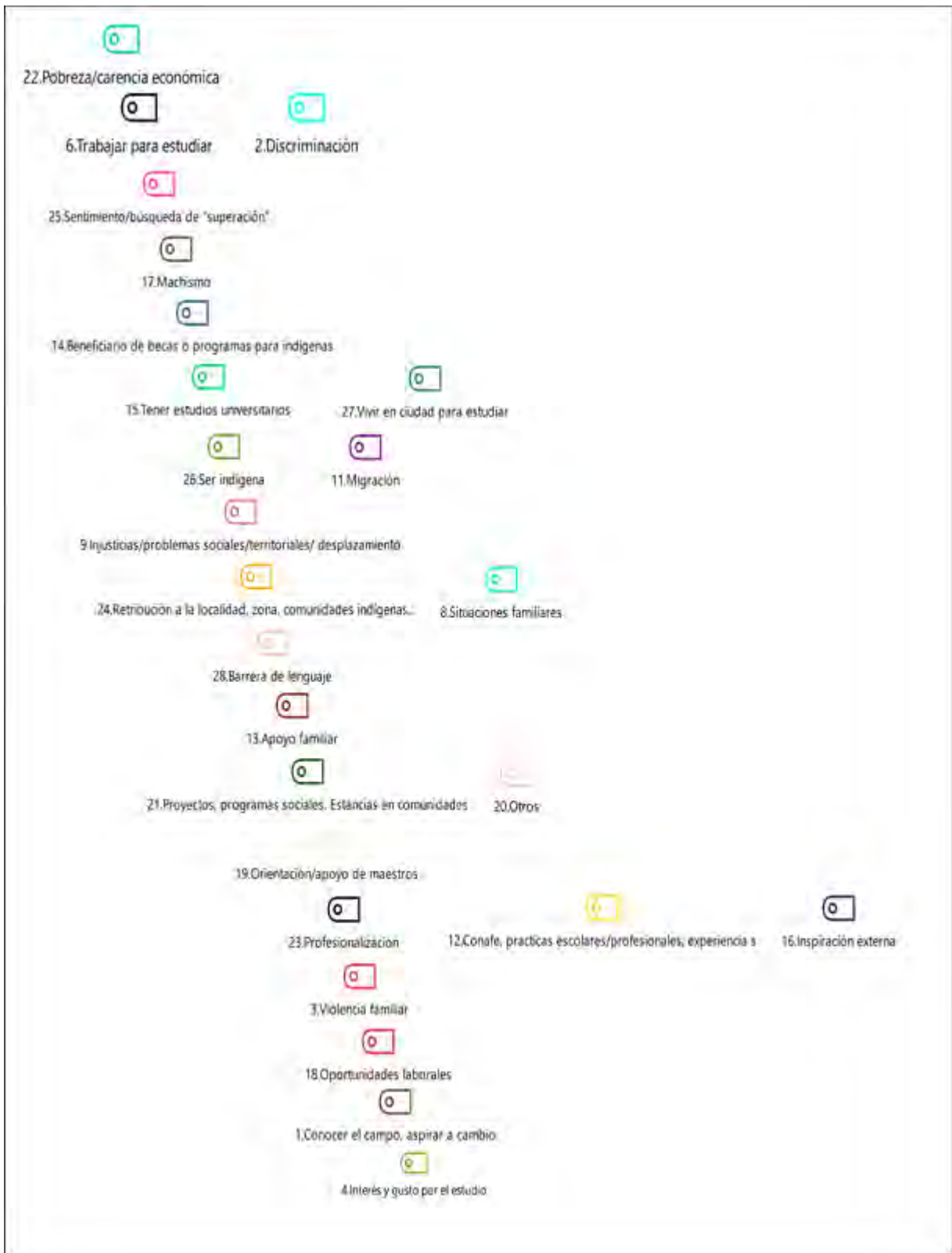
Como se aprecia en la Imagen 8, la *pobreza/carencia económica* es el desafío más frecuentemente mencionado por los candidatos, lo cual resulta consistente con la realidad en la que viven las comunidades indígenas de México.

*“[...]la barrera que siempre he tenido en mis metas académicas y profesionales es la falta de recursos económicos, [...]. Estas situaciones se superan cuando hay disposición y voluntad para lograr los objetivos, pese a las carencias económicas siempre he buscado alternativas y apoyos para lograr culminar mis estudios.” (2015)*

*“La falta de recursos económicos fue un gran reto, la discriminación es otro de las barreras sociales. La falta de recursos no impide dejar de estudiar de lo contrario debe uno buscar trabajo para sostener oportunidades de becas para estudiantes. (2017)*

*“Uno de los desafíos que he enfrentado es el económico, la poca posibilidad de un trabajo remunerado para pagar mis estudios fue un problema al que me he enfrentado en las diferentes etapas de mi desarrollo educativo, sin embargo aquello me ha enseñado a vivir con modestia y humildad, valorando lo que se tiene y superándome cada día para poder alcanzar mis objetivos profesionales.” (2018)*

**Imagen 8. Frecuencia de mención de los códigos para DE a lo largo de las cinco convocatorias**



Si bien el *sentimiento, búsqueda de superación* no es un desafío, presenta un rango alto en tanto el desafío o dificultad vivida es tomada por los candidatos como palanca para la superación académica. La discriminación sufrida y el hecho de tener que trabajar para lograr las metas académicas, son consideradas por muchos de los candidatos como desafíos que tuvieron que superar.

*“Los desafíos durante el desarrollo académico, en las personas indígenas, inician desde que entramos por primera vez a una escuela, porque ahí se comienza a aprender una segunda lengua, para poder comprender y entender los conocimientos que te van enseñando. Al inicio es una barrera pero que con el paso del tiempo se llega a superar, solo con esfuerzo y dedicación al estudio. El recurso económico de mi familia, ha sido un riesgo de no seguir con mis estudios, sin embargo, la perseverancia y el sacrificio de mis padres, me ha permitido llegar hasta donde estoy ahora. [---] Sin embargo, con paciencia y las ganas de aprender, hacen que busques opciones de cómo aprender más día a día.” (2012) (Discriminación; sentimiento, búsqueda de superación; pobreza)*

*“La principal barrera con la que me he enfrentado ha sido el aspecto económico, toda vez que, mis padres son campesinos y sólo pudieron apoyarme a estudiar hasta la secundaria. [...] Es así que, a muy temprana edad comprendí que tenía que trabajar, y estudiar para obtener buenos resultados. [...] Gané la beca Guadalupe Musalem con la pude realizar mis estudios de bachillerato [...]. Para estudiar la licenciatura solicité una beca escolar, al mismo tiempo que trabajé por periodos para cubrir los gastos de mis estudios” (2018) (Pobreza, carencia económica; trabajar para estudiar; beneficiario de becas o programas para indígenas)*

Este último ejemplo, incluye *trabajar para estudiar*; que tuvo la misma frecuencia de mención que el de *discriminación*, opuesto a lo que se presentó en AS en donde éste último código está entre los de menor frecuencia de mención.

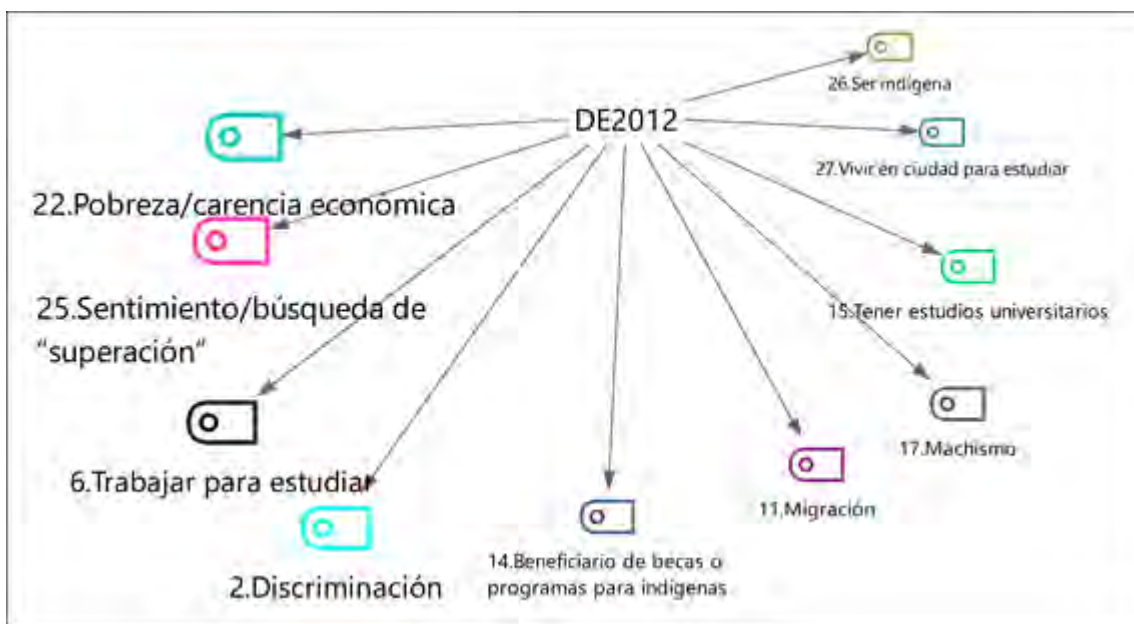
### ***Desglose por año***

Los códigos utilizados tuvieron un cambio interesante, a continuación se presenta el desglose para cada uno de las cinco convocatorias.

En 2012, la *pobreza y carencia económica* es el principal desafío, vinculado al cual, y como se mencionó con anterioridad, está el *sentimiento, búsqueda de superación*.

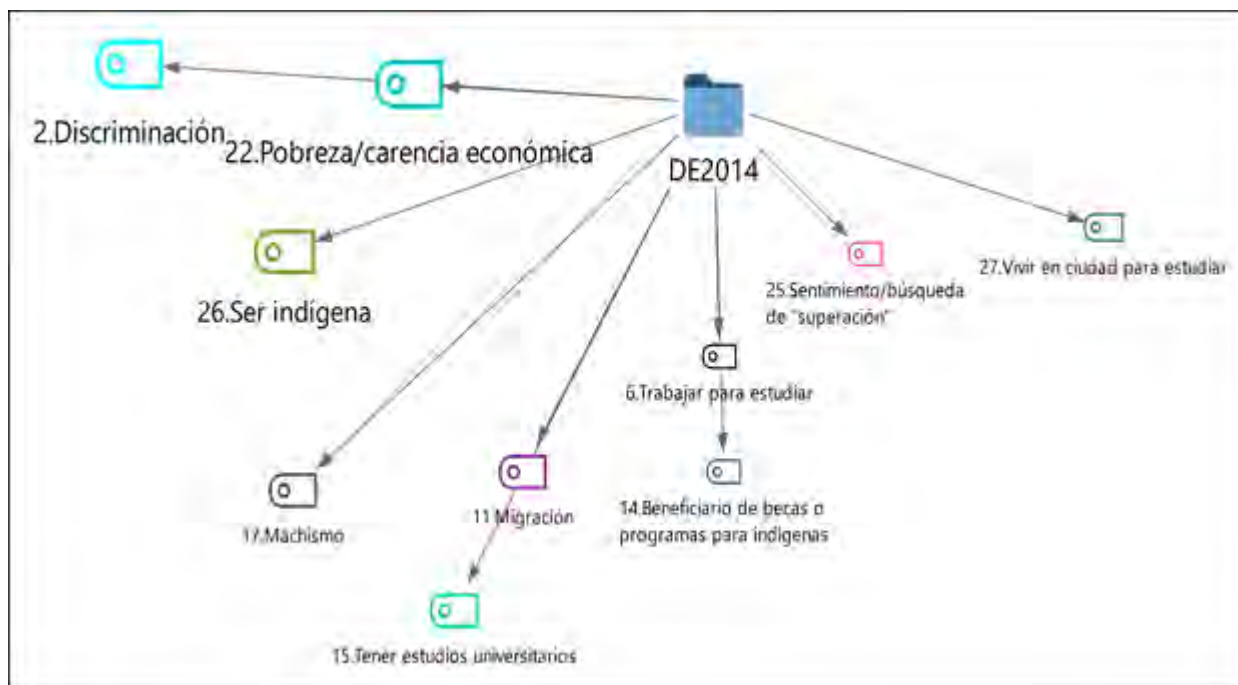
Trabajar para estudiar y discriminación, también presentan una frecuencia alta, no así el ser indígena que se encuentra en el décimo lugar.

**Imagen 9. Frecuencia de mención de los códigos para DE en la convocatoria de 2012**



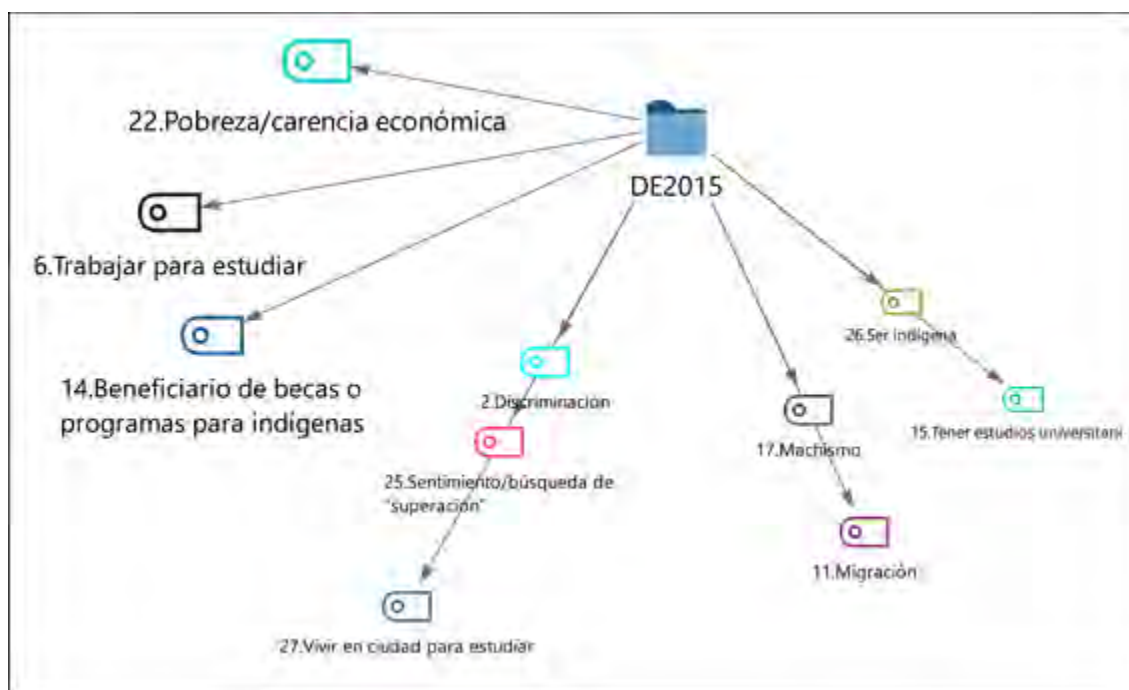
Para 2014, la *discriminación* y *pobreza, carencia económica* comparten el primer lugar como los códigos más frecuentemente mencionados, seguidos del *ser indígena*. Incluso el *machismo* se incluye entre los cinco primeros códigos de mayor mención.

Imagen 10. Frecuencia de mención de los códigos para DE en la convocatoria de 2014



En 2015, *pobreza, carencia económica* vuelve a encabezar la lista, pero es seguida por el código *trabajar para estudiar* que para muchos de los candidatos, por el tipo de trabajo que debieron realizar para lograr sus metas académicas o laborales, resultó un desafío; y también por ser beneficiario de becas o programas para indígenas, lo que resulta un desafío para algunos de ellos por el hecho de cumplir con ciertas obligaciones para mantener estos apoyos.

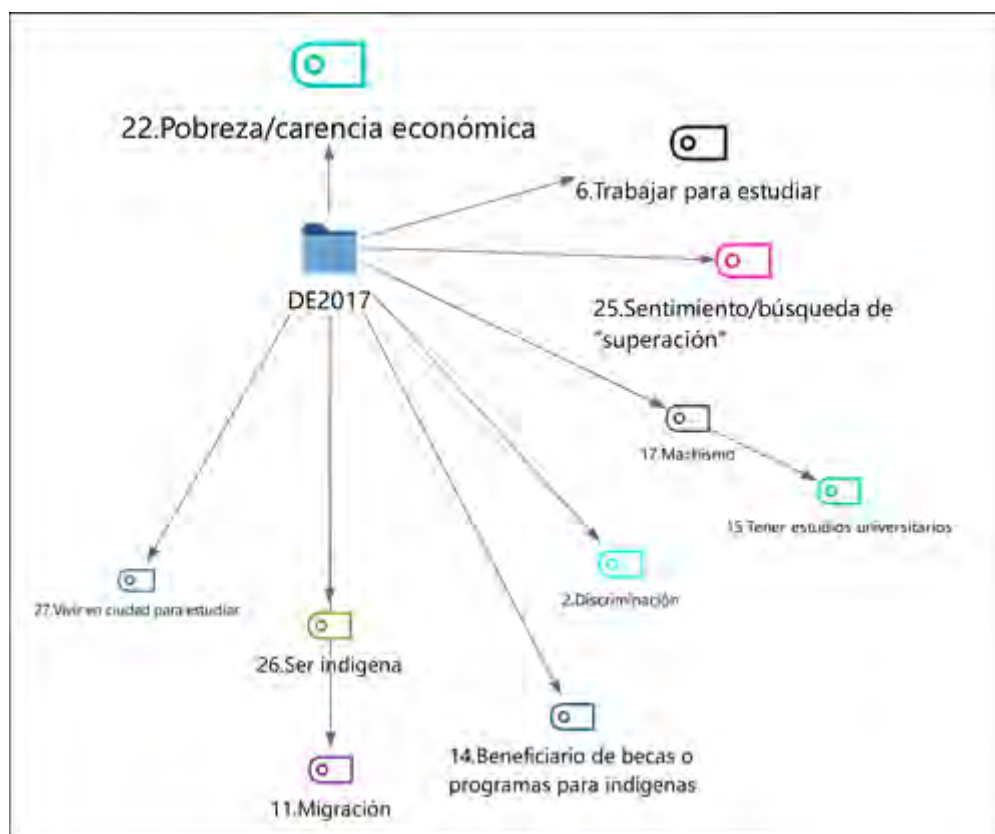
Imagen 11. Frecuencia de mención de los códigos para DE en la convocatoria de 2015



La *discriminación*, el *machismo* y la *migración* son también desafíos mencionados entre los 10 más importantes, pero no mencionados con demasiada frecuencia.

En 2017, los dos códigos de mayor mención son iguales a 2015. El machismo sube un lugar con respecto a la convocatoria anterior y la discriminación baja un lugar. Pero en términos generales, se presentan los mismo 10 códigos que en 2015.

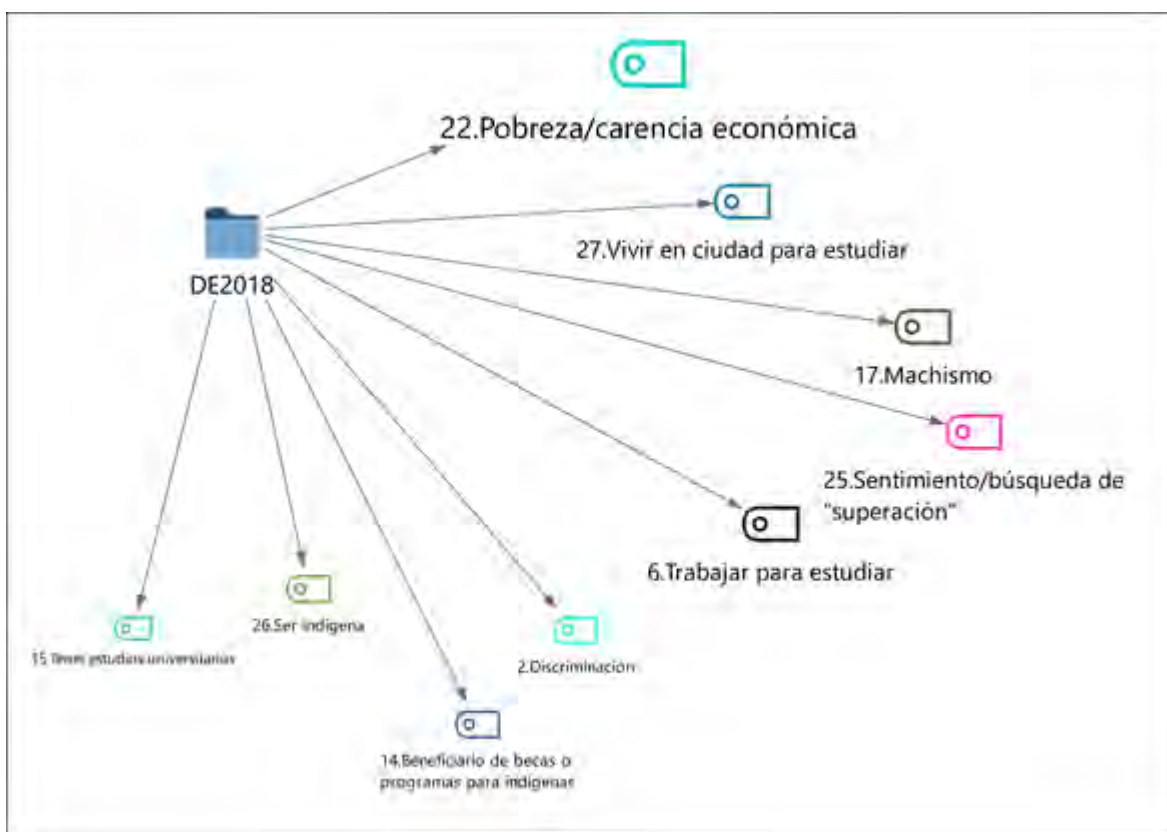
Imagen 12. Frecuencia de mención de los códigos para DE en la convocatoria de 2017



En 2018, *pobreza, carencia económica* vuelve a ocupar el primer sitio en cuanto a frecuencia de mención, pero es seguida por el código *vivir en ciudad para estudiar*, que el año anterior se presentó en el décimo lugar. El *machismo* subió un lugar con respecto al 2017 y dos con respecto a 2015. Ser indígena se mantiene en el noveno puesto.



Imagen 13. Frecuencia de mención de los códigos para DE en la convocatoria de 2018



Las coincidencias de los desafíos son muy visibles, en primer lugar la *pobreza*, *carencia económica* fue consistente en cada año como la mayor dificultad enfrentada por los candidatos. En el 2014 se iguala con la *discriminación* que como ya se ejemplifico es recurrente que vayan juntos; este último se encuentra en todas las convocatorias, excepto en 2018, dentro los cinco códigos con mayor mención. El *ser indígena* ocupa, en la mayoría de las convocatorias el noveno o décimo lugar, sólo en 2014 alcanzó el segundo lugar en frecuencia de mención como desafío.

En las primeras tres convocatorias, la *migración* es uno de los cinco primeros códigos con mayor mención, pero en 2017 baja hasta el noveno lugar y en 2018 no es un código que se mencione con frecuencia como desafío. Sin duda, cambiar de residencia y adaptarse a otro espacio, especialmente a la ciudad, no resulta sencillo y destaca como un desafío a vencer para poder estudiar y cumplir las metas académicas en muchos de los candidatos.

*“Otra de las grandes dificultades fue el salir a estudiar a la Cd. De Pachuca, Hgo., fue para mí difícil llegar a un lugar urbano, al cual yo no estaba acostumbrado y como mi hermana mayor también estudiaba en esta ciudad, me dio permiso vivir en el cuarto que ella rentaba, porque si rentábamos otro cuarto no nos iba a alcanzar el dinero para pagarlo y así tuve que dormir cerca de dos años en el piso, en una colchoneta, todo para ahorrar y no gastar de más” (2014)*

*“La barrera más fuerte que he tenido ha sido mi difícil situación económica. Esta situación ha sido determinante en mi proceso de formación académica, tanto que, durante dos años tuve que suspender mis actividades en la universidad, y como consecuencia tuve que emigrar hacia los Estados Unidos para poder satisfacer mis necesidades básicas y los de mi familia, por esa situación me vi afectado, porque mi intención era continuar estudiando para terminar pronto y apoyar a mi familia de otra manera.” (2012)*

*“Enfrentar a la necesidad de salir mi poblado para continuar con mis estudios de secundaria, las carencias económicas que padece mi familiar pero que aún me apoyo en todo para continuar con mis estudios.” (2017)*

Es de resaltar que, en tres de las cinco convocatorias, el *machismo* ocupe un lugar dentro de los cinco primeros códigos con mayor frecuencia de mención y que en las otras dos se incluya dentro de los diez desafíos más mencionados. Sobre todo, considerando que es una problemática sufrida sólo por las mujeres indígenas.

*“El que mis familiares incitaran a mis padres el no darme estudio por ser mujer” (2015)*

*“El primer obstáculo para estudiar fue mi padre, según él, por ser mujer no debía yo estudiar. Él decía que todo lo que había en su casa, era sólo suyo y que nosotras/os tendríamos algo, solamente si era fruto del trabajo propio, y bajo esa consigna crecí. En mi familia nadie mostró interés ni confianza en mí desarrollo académico, eso hizo que me esforzara más para destacar entre mi familia y en la comunidad.” (2018)*

*“Como profesionista coordinando actividades en mi último trabajo en Tecnificación de riego, la barrera del machismo se hizo presente, pero gracias al cobijo de mis jefes aprendí a lidiar con situaciones en las que a las mujeres profesionistas en el agro no se les respeta y el aprendizaje fue hacer funcionar un equipo de hombres entre dar y recibir para que todos saliéramos beneficiados.” (2012)*

## EXPERIENCIA ÉTNICA

En esta temática se describen las experiencias o vivencias relacionadas al origen indígena, se consideraron a todos los candidatos de las cinco convocatorias. Los códigos de las categorías utilizadas para el análisis se describen a continuación.

1. *Cultura*. Referencia a descripciones o recuerdos sobre costumbres y tradiciones de la comunidad de origen. Reflexionan sobre quienes son gracias a todo lo que hacían y aprendieron en la comunidad.
2. *Comunalidad*. Alusión sobre la convivencia, las dinámicas sociales y de organización en donde vivían desde la ayuda mutua, la cooperación y el bienestar común. También incluye comentarios sobre como ellos cumplen con sus obligaciones, responsabilidades o cargos en su comunidad.
3. *Pérdida de identidad cultural*. En la mayoría es referencia a los padres que, por miedo a la discriminación, no les enseñaron su idioma y sólo los dejaban hablar español, o bien por vivir en otros lugares preferían que no lo aprendieran.
4. *Ser indígena*. En primer lugar, todas las narraciones que tienen que ver con estar orgulloso de su raíz, de ser indígena, de pertenecer a una cultura indígena. Están incluidas las experiencias que aluden a que, por ser indígenas tienen más posibilidades de hacer alguna actividad (por ejemplo: en proyectos o investigaciones el acercamiento es más fácil por la confianza que genera), así como las visiones positivas que tienen y que han logrado por ser indígenas.
5. *Barrera cultural*. Experiencias relacionadas con las barreras que dificultaron o complicaron su adaptación a la escuela, universidad o incluso crear amistades, las dinámicas que confrontaron por venir de una comunidad/cultura indígena, así como las condiciones en las que se encontraban ante entornos educativos o laborales.
6. *Experiencia de rechazo y luego orgullo*. Experiencias en que ellos se acercaron e interesaron por aprender la lengua o a su cultura. Experiencia

de rechazo /conflicto o desconocimiento y luego re identificarse, muchas veces, con orgullo. Procesos (principalmente educativos) que les hicieron darse cuenta de su identidad étnica lo que les hizo acercarse o ver diferente su cultura para entonces sentirse orgullosos de ser indígenas.

7. *Proyectos, trabajos de rescate.* Creación, colaboración o intervención de proyectos o investigaciones que tiene relación con la conservación o recuperación de cualquier aspecto cultural.
8. *Discriminación.* Momentos vividos donde sufrieron discriminación.
9. *Discriminación laboral.* Dificultades para ingresar al trabajo, experiencias claras de discriminación en este ámbito.
10. *Discriminación escolar.* Discriminación por parte de maestros, compañeros o planteles escolares. Principalmente en la educación básica.
11. *Lengua.* Experiencia o narraciones en donde se describen a partir de ser hablantes de lengua indígena.
12. *Barrera de lenguaje.* Ocasiones en las que ser monolingües o tener poco entendimiento del español, les hizo vivir experiencias complicadas. Proceso que vivieron para aprender el español
13. *Orgullo de identidad.* Exaltación de la lengua como característica principal de su identidad. Experiencias en las que ser hablante de una lengua indígena les fue favorable.
14. *Desplazamiento, pérdida de lenguaje.* No hablar la lengua materna por diversas situaciones.
15. *Aprendizaje de vivir en entorno natural.* Relatos sobre vivir en el campo, realizar actividades relacionadas a este, recordar niñez y presentar como una experiencia étnica el aprendizaje de las cuestiones de campo.
16. *Conexión con entorno natural.* Descripción del entorno natural en el que crecieron como un recuerdo grato y que les otorga identidad. Explicaciones de la naturaleza a partir de su cosmovisión y la importancia para su vida.
17. *Estudios fuera de la comunidad.* Reflexiones sobre lo que significó tener que salir de la comunidad para poder estudiar algún nivel de la educación básica.
18. *Becas, programas, apoyos.* Ser beneficiarios de ayudas económicas.

19. *Experiencias de machismo*. Relatos de este tipo de experiencias que hayan marcado su vida, la mayoría son en torno a las situaciones socioculturales que viven las mujeres en las comunidades.
20. *Migración*. Cambio de residencia para buscar oportunidades de estudios académicos o laborales.
21. *Retribuir, buscar beneficios sociales en diferentes niveles*. Explican que con sus conocimientos buscan ayudar o mejorar a sus comunidades, zonas o a la sociedad.
22. *Pobreza, carencia económica*. Problemas económicos como suceso relevante de su vida.
23. *Premios, concursos*. El haber obtenido premio o participado en concursos.
24. *Entender otras culturas*. En relación con su identidad étnica, exponer que se sienten bien conociendo otras culturas y que el hecho de ser indígena les da herramientas para la comprensión de otros modos de vida. Tener gusto por el intercambio de conocimientos, lograr intercambios culturales en el país o fuera para exponer su cultura. Sentirse bien conviviendo con personas y entornos no indígenas.
25. *Participar, crear, trabajar en proyectos de mejora social*. Experiencias sobre su participación en programas, proyectos o investigaciones que tienen como fin el mejoramiento en sus comunidades, lo cual generalmente conlleva el orgullo de ser indígenas.
26. *Cursos, talleres, coloquios*. Experiencias gratas y de las que se hacen sentir orgullosos por el valor que genera asistir a alguno de estos espacios a pesar de las dificultades que les haya representado.
27. *Criarse lejos de la comunidad*. El tener que crecer lejos de la comunidad y su cultura fortaleció el lazo con sus raíces y por ende su identidad indígena.
28. *Injusticias, problemas sociales*. Vivir experiencias de este tipo o hacer una reflexión sobre las condiciones que prevalecen en los pueblos indígenas.
29. *Otros*. Experiencias muy específicas que no entran en los demás códigos y que son mencionadas muy pocas veces por los candidatos.

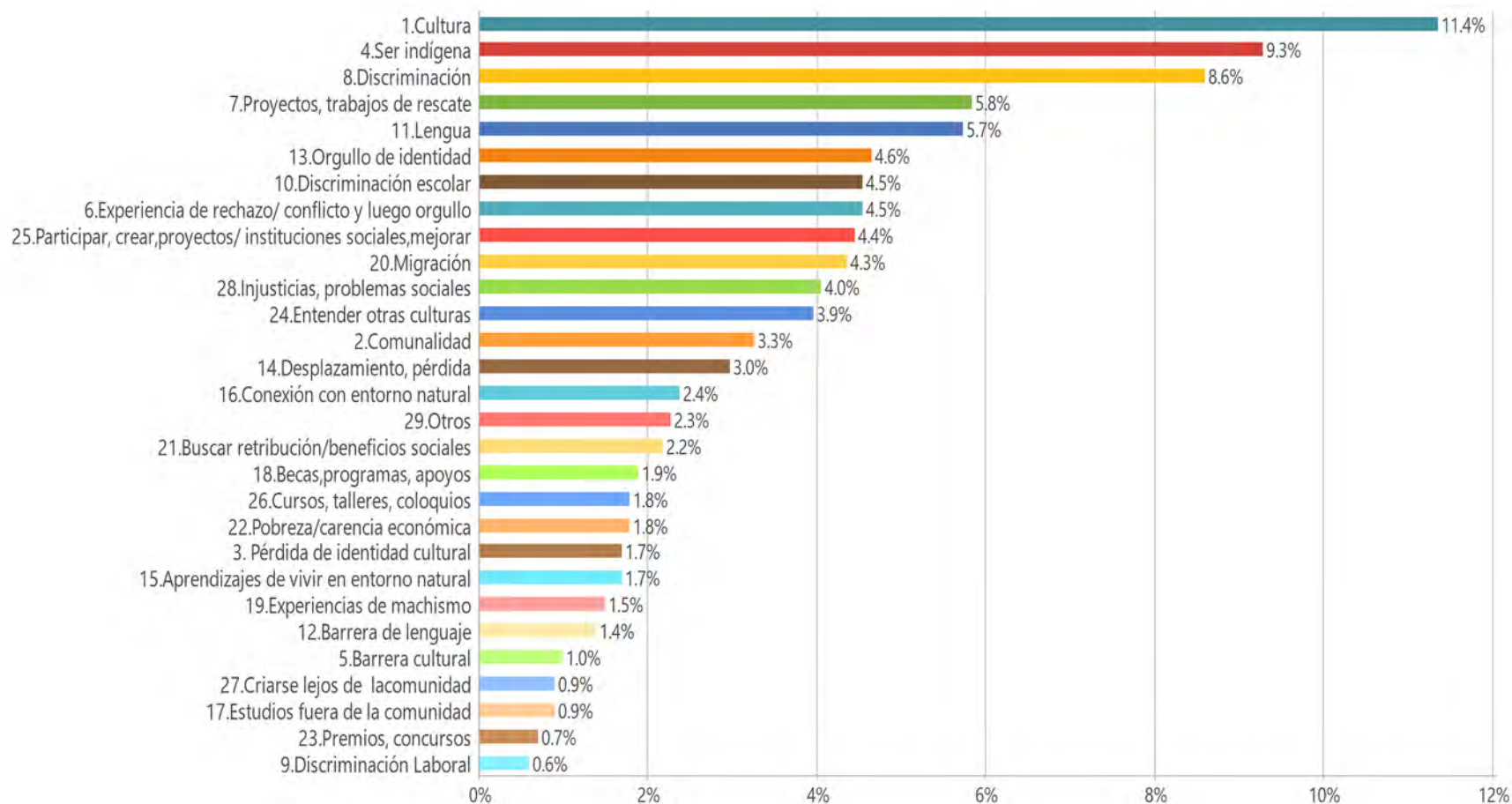
En general, las experiencias étnicas son narradas desde la nostalgia y recuerdo de sus comunidades, muchos candidatos hacen un análisis de la diferencia de vida que lograron a partir de culminar sus estudios por los desafíos que les implicó ser indígena y querer llegar a una licenciatura o maestría.

A diferencia de los AS y DE, las experiencias étnicas que relatan los candidatos hablan de lo que los hizo ser quienes son. En algunas respuestas a este rubro dentro de la solicitud, se mencionan *cursos, talleres, coloquios; premios, concursos; participar, crear, trabajar en proyectos de mejora social*; que si bien no están relacionadas a las características étnicas de los candidatos aparecen como logros a partir de otros códigos que destacan.

En las cinco convocatorias analizadas, la *cultura* es el código con mayor frecuencia de mención. Esto se debe a que la mayoría de los candidatos describen ampliamente detalles de sus costumbres como la experiencia étnica más importante.

*“Las experiencias en mi comunidad han impactado de manera positiva mis estudios y sobre todo mi desarrollo personal [...]. La actividad que ha dado mayor realce a mi comunidad y le da un sentido de pertenencia a niños, jóvenes y adultos es la festividad de del día de muertos, tradición que se ha recuperado y a la fecha se ha convertido en la más importante de la comunidad. [...] Las vivencias que son únicas y que solo se viven estando dentro de la comunidad es la participación en tequios, [...] que permite convivir con las personas de todas las edades y al mismo tiempo ayudar a la comunidad a solventar sus problemas.” (2014)*

**Gráfica 47. Jerarquización de códigos para EE por frecuencia de mención en las cinco convocatorias**

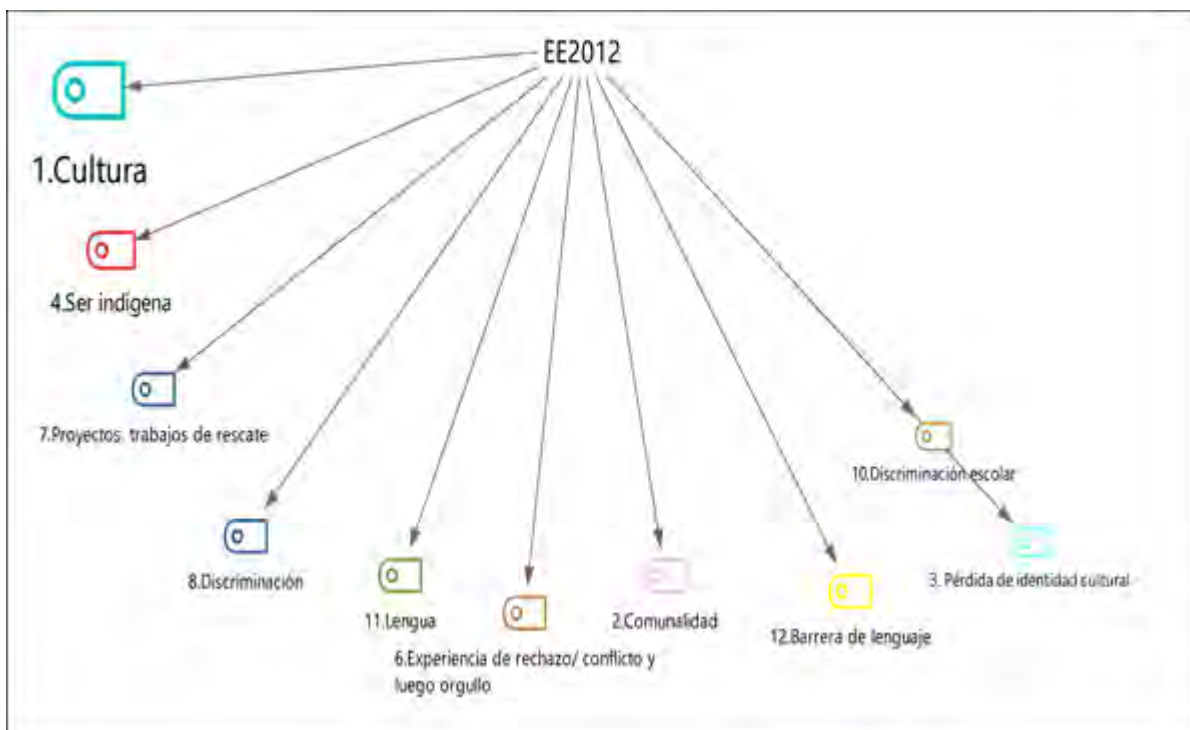


### Desglose por año

La *cultura* como código de este rubro persiste como la experiencia étnica más relevante en todas las convocatorias a excepción del 2015, en dónde ocupa el cuarto lugar de mención.

En el 2012 y coincidiendo con el 2018 el *ser indígena* está en segundo nivel. Aunque los códigos *cultura* y el *ser indígena* están relacionados, no en todas las convocatorias muestran la misma relevancia. Ambos incluyen una descripción de su identidad, con la diferencia de que en el código *ser indígena*, el candidato menciona específicamente su orgullo y el de *cultura* tiene que ver con narraciones específicas de costumbres, tradiciones, fiestas o actividades de la comunidad de origen.

Imagen 14. Frecuencia de mención de los códigos para EE en la convocatoria de 2012



En el 2014, comparten el primer sitio los códigos *cultura* y *discriminación*. Además, la *participación en proyectos de mejoramiento social* ocupa el tercer puesto más



recurrente entre los candidatos de esta convocatoria. En las demás convocatorias, esta categoría se mantiene en los últimos cuatro lugar en cuanto a su frecuencia de mención.

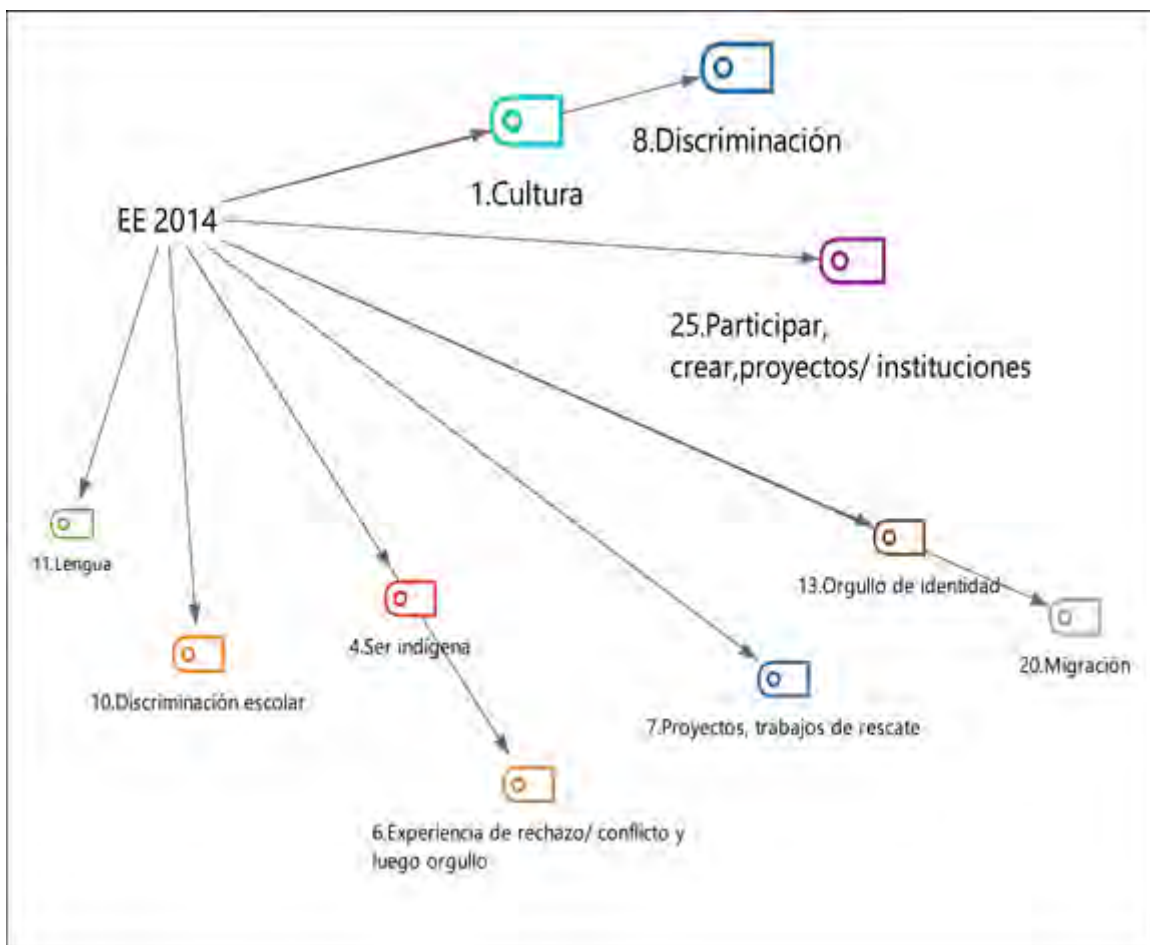
Estar *involucrado en proyectos o investigaciones* que busquen apoyos para las comunidades indígenas es un tema de orgullo para varios de los candidatos y lo resaltan como una experiencia étnica importante.

*“El fomento al deporte fue una de mis acciones que lleve a cabo creando equipos de fútbol permitiendo a los jóvenes a distraerse, cuidar su salud, socializarse, descubrir sus habilidades, dejando a un lado el ocio, el aburrimiento y no caer en las drogas.”*

*“Poder transferir tecnologías como las solares a los pueblos ya sea en forma de taller, curso o dispositivo, ya que el hecho de dominar la lengua me facilita, por así decirlo, que la gente hablante de la lengua (purhepecha) se sienta en confianza y logre expresar todas sus dudas e inquietudes.”*

En un cuarto nivel de este mismo año, se presentan en el mismo lugar de importancia el *orgullo de identidad* y la *migración*: En otras convocatorias se presentan con menor recurrencia.

Imagen 15. Frecuencia de mención de los códigos para EE en la convocatoria de 2014



La *migración*, aunque se puede relacionar con diferentes códigos, toma sentido en este año con el código de orgullo de identidad con el que comparte sitio, debido a que en muchas ocasiones, el hecho de dejar la comunidad y cambiar o adaptarse a nuevas situaciones, fortalece la identidad.

*“Es complicado llegar y vivir en la ciudad, las vecindades, las rivalidades entre las diferentes familias. Padres que no nos enseñan -porque no saben- a reconocer señales de peligro, aprendemos con el cuerpo, con los amigos, solos. Vivir por un lado la discriminación velada o abierta es complicado durante los primeros años de juventud. Muchas veces me autocensuraba, no entraba a lugares porque “sabía que ahí no debíamos de entrar nosotros”, no hablaba de mi pertenencia étnica para evitar burlas” (2014)*

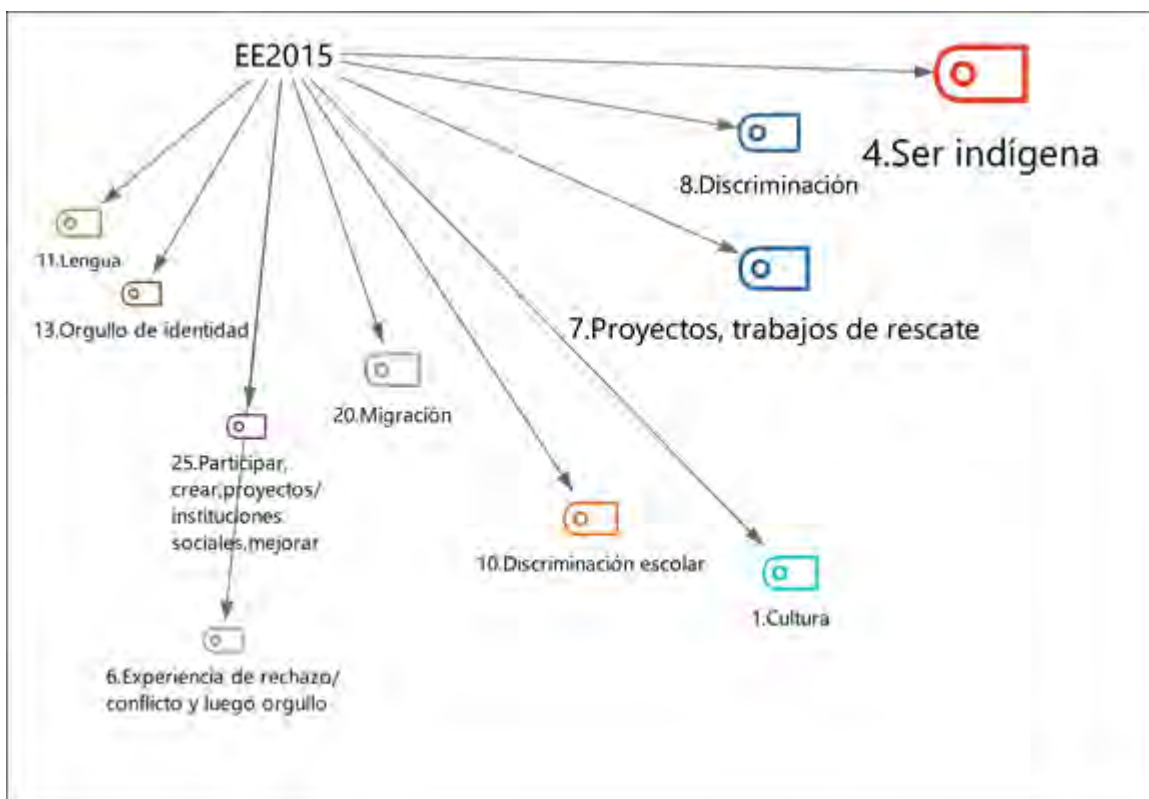
En varias descripciones del apartado sobre experiencia étnica, la *lengua* se incluye como una razón importante del *orgullo de identidad*. En este año, el código de *lengua* ocupa el décimo lugar.

*“Es un orgullo hablar y dominar una lengua indígena que me da identidad”*

*“En todos los espacios siempre he portado con orgullo mi cultura y sobre todo hablar mi lengua en todos los entornos.”*

Para el 2015, *ser indígena* es la primera categoría situación que no se repite en ningún otro año y discriminación ocupa el segundo lugar, mientras que cultura baja hasta el cuarto sitio.

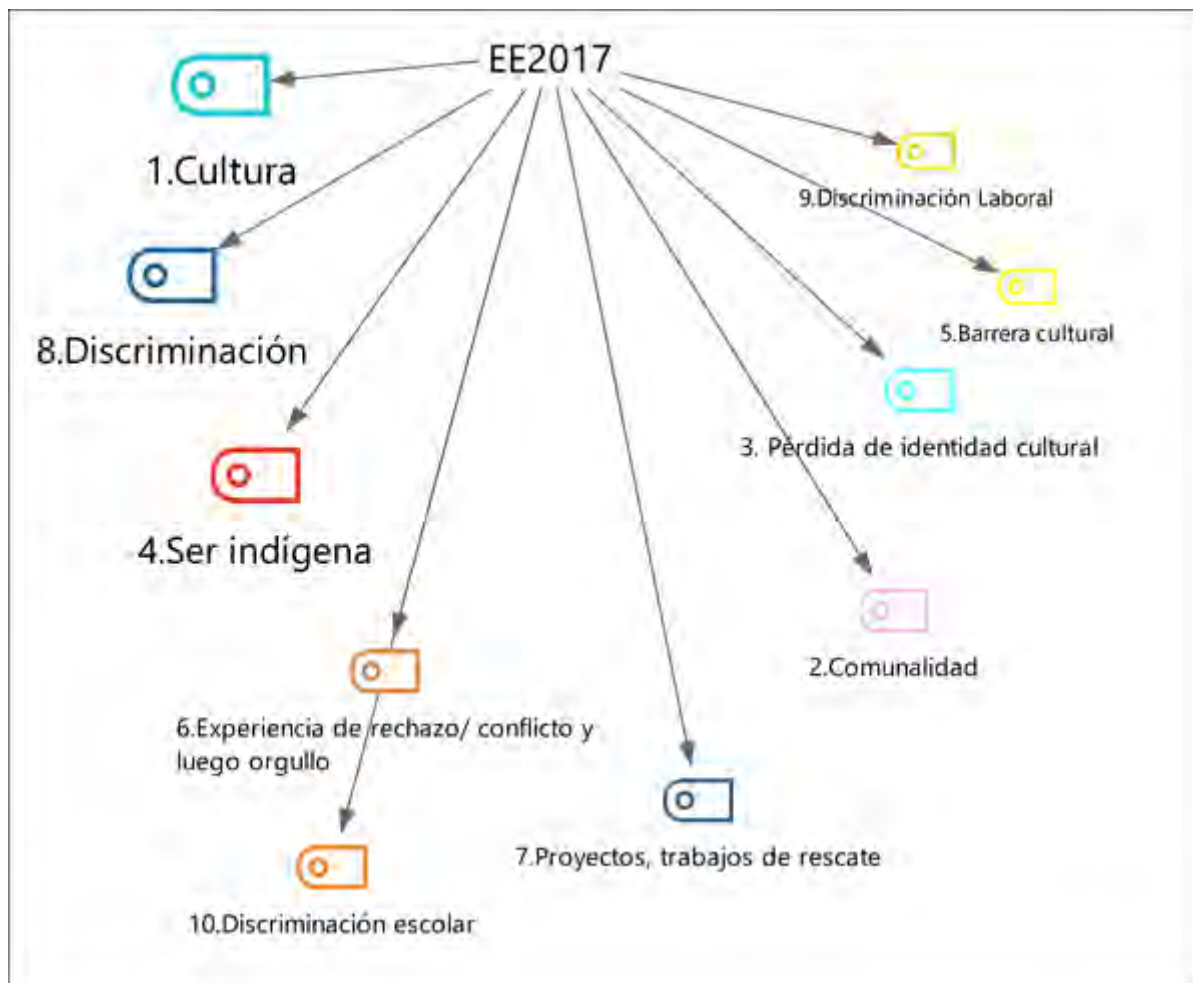
**Imagen 16. Frecuencia de mención de los códigos para EE en la convocatoria de 2015**



*“[...] El pertenecer a un grupo indígena para mí es un orgullo ya que nuestras culturas, costumbres y tradiciones son únicas, [...] es importante mencionar que nuestra lengua es una de las más complicados y difíciles ya que al pronunciar usamos al mismo tiempo las entonaciones de la garganta y la nariz, además de que nuestra lengua tiene siete variantes [...], el ser de una región indígena me hace sentir parte de algo importante donde puedo romper el paradigma de la sociedad en general, el hecho de hablar una lengua no me hace menos al contrario puedo hacer algo mejor por mi región”*

En 2017, el código de *cultura* regresa al primer lugar y se mantiene en el segundo puesto la *discriminación*. En esta convocatoria, la *lengua* ya no se incluye entre los diez códigos de mayor mención.

**Imagen 17. Frecuencia de mención de los códigos para EE en la convocatoria de 2017**



Los códigos *discriminación escolar y experiencia de rechazo/ conflicto y luego orgullo* comparten el cuarto sitio. Varios de los candidatos cuentan la experiencia de como desde la primaria, incluso en el nivel preescolar, los maestros eran los primeros en hacer comentarios burlones y/o discriminatorios dirigidos a los estudiantes indígenas; algunos otros vivieron esta discriminación de parte de sus compañeros de primaria, secundaria o bachillerato.

*“En el ámbito de formación escolar a nivel secundaria, el profesor que impartía la materia de español decía ‘son indios no van aprender’, eso era incomodo escucharlo y me provocó desánimo, pero mi madre jugo un papel fundamental en mi vida, siempre estaba motivando a continuar esforzándome y continuar estudiando”*

*“Los primeros recuerdos que tengo son de preescolar, tenía dos compañeras que eran muy crueles conmigo por mi forma de vestir, pues mi ropa era ropa vieja que le regalaban a mi mamá, además de que habían escuchado a mi mamá hablar maya [...]. En la primaria mis compañeras se burlaban de mí por no llevar dinero, por mis facciones físicas como originaria maya, pero sobre todo de mis apellidos y algunas costumbres al comer y hablar y así fue hasta en la preparatoria”*

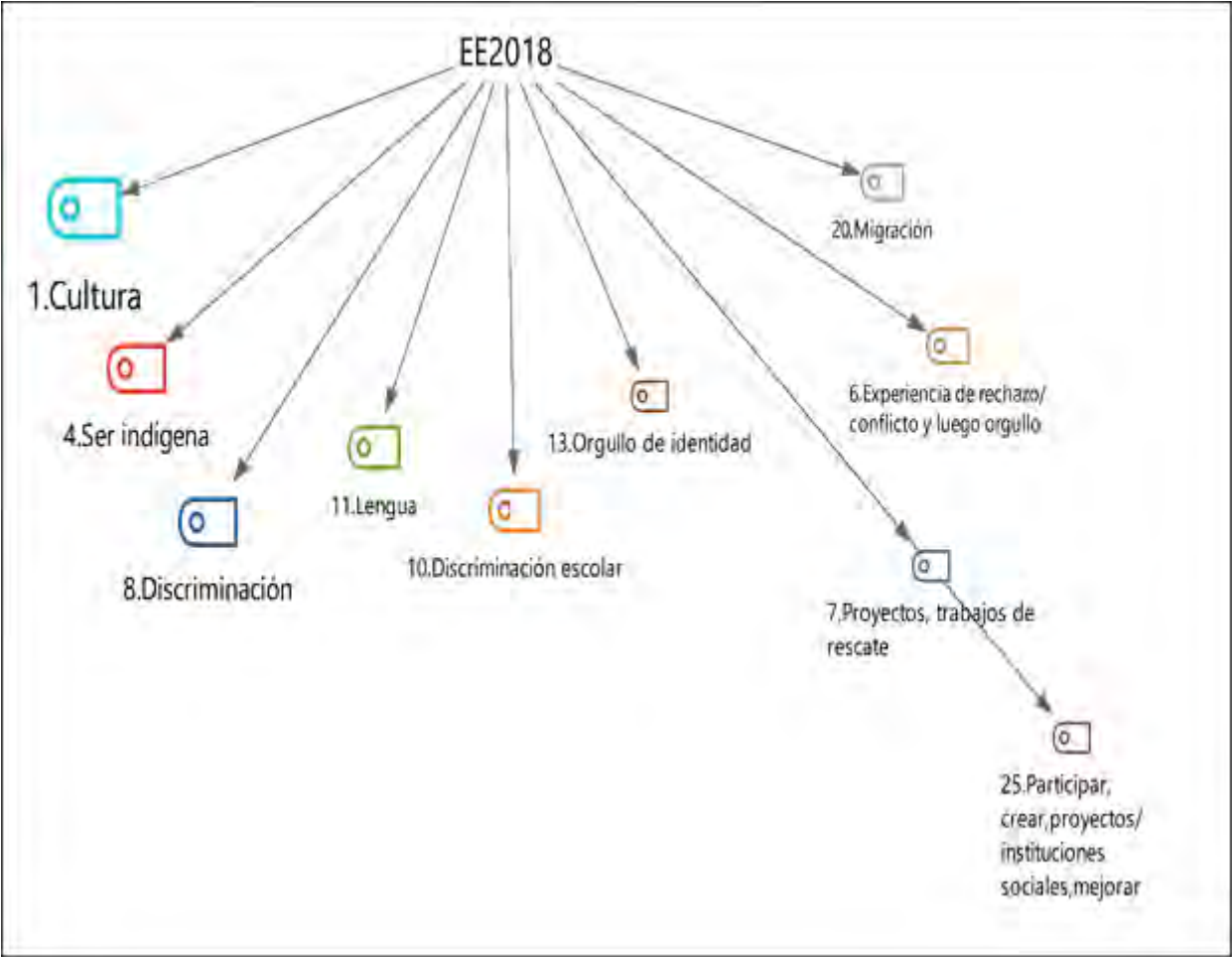
Con relación al otro código, *experiencia de rechazo/ conflicto y luego orgullo*, los candidatos describen los conflictos que vivieron, personales o por situaciones sociales que los llevaron a rechazar su raíz, pero después de procesos, generalmente educativos, se re identificaron y retomaron su cultura por la cual sienten orgullo. En muchas ocasiones, la revaloración indentitaria se da con el aprendizaje de su lengua materna, la cual no aprendieron durante su niñez.

*“Siempre tuve desde pequeño, problemas de inferioridad ante las demás personas, porque hablo una lengua indígena diferente, era mucho el uso que le daba a mi lengua materna que cuando estudié la secundaria apenas podía pronunciar algunas palabras en español. [...] Cuando estuve en la preparatoria negué pertenecer a una cultura indígena. Pero todo cambio cuando estudie la licenciatura en una escuela normal intercultural, ahí volví a re valorar mi origen y hasta la fecha me siento orgulloso de pertenecer a la cultura qanjobal”*

*“Cuando nos escuchaban hablar en mazahua se reían de nosotros, ahora a esta edad soy consciente de que fue esta razón por lo que muchos de mis compañeros bilingües dejamos de hablar la lengua mazahua, para quedar bien con ellos por ser mayoría, además de que en la escuela teníamos que aprender el idioma inglés, disminuyendo el valor académico de nuestra lengua.”*

En 2018, los tres primeros códigos son *cultura*, *ser indígena* y *discriminación*, los demás tienen variaciones. El tercero de los códigos mencionados es una categoría que se utilizó en las tres temáticas abordadas AS, DE y EE debido a la relevancia de las experiencias entre los candidatos. Como experiencia étnica se incluyeron las experiencias vividas en la universidad, donde son recurrente las descripciones de burlas por parte de los compañeros por la condición indígena de algunos estudiantes.

**Imagen 18. Frecuencia de mención de los códigos para EE en la convocatoria de 2018**



*“He sido objeto de discriminación racial, por mi aspecto indígena y mi forma de vestir con atuendo indígena, en muchas ocasiones he sido objeto de muchas variantes del racismo, en especial con palabras ofensivas y burlas, en ocasiones me han negado apoyos sociales en instituciones federales y organizaciones de la sociedad civil por mi apariencia indígena”.*

Hasta aquí el desglose por año para el tema de experiencia étnica. Sin embargo, resulta interesante hacer un breve recorrido por los códigos que ocuparon lugares intermedios en la lista general (gráfica 47)

**Imagen 19. Categorías intermedias en términos de recurrencia para EE a lo largo de las seis convocatorias**



La *comunalidad*, aunque no alcanzó integrarse entre los diez primeros lugares (y sólo en 2012 ocupó el séptimo sitio en frecuencia de medición), fue bastante mencionada debido a la participación de los candidatos en las responsabilidades para con su comunidad, así como la descripción de lo importante que es para ellos las prácticas comunitarias de ayuda mutua entre los pobladores.

El *desplazamiento, pérdida de la lengua* también es significativa, especialmente si se considera que algunos padres prefieren no enseñar la lengua para evitar situaciones como la discriminación, que por otro lado, es uno de los códigos que mayor frecuencia reportó. La *conexión con el entorno natural* sobresale por que sus experiencias narradas enaltecen la cosmovisión desde el respeto, el conocimiento de los abuelos y la tradición.

La mayoría de las historias están ligadas a un sufrimiento de pobreza generando pocas expectativas que gracias a razones-muchas veces externas, sin olvidar las familiares- se reconfigura dando valor a niños o adolescentes para poder soñar o bien fijarse la meta de conseguir “superarse” o ser el primero de la comunidad con una carrera profesional hasta no cumplir con el rol de género que por costumbre viven las mujeres sin poder estudiar y así salir del campo pero aún más enriquecedor, regresar y ayudar o generar mejoras en la comunidad. Reflejan y describen en sus relatos, la necesidad de cortar con esa vida ligada a carencias y discriminación características muy referidas además, de buscar ser un ejemplo para los jóvenes que están en proceso de descubrimiento no sólo académico sino de vida, a los candidatos les preocupa claramente la pérdida de la lengua y el poco interés en la cultura que ellos perciben de las nuevas generaciones.

Es interesante que, en la búsqueda por una profesionalización, en este caso conseguir un apoyo para realizar estudios de posgrado, los candidatos compartan experiencias tan personales como la violencia vivida, los problemas sociales de la comunidad en la que crecieron o momentos que marcaron su juventud en la escuela al ser denigrados por sus compañeros o personal docente. En este último caso es



duro imaginar a los propios maestros de escuelas, incluso bilingües burlarse y denigrar a los estudiantes por hablar su lengua materna.