



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA
Doctorat en EDUCACIÓ

LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS
EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN AMÉRICA LATINA

INDIGENOUS STUDENTS' PERSISTENCE IN LATIN AMERICAN
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

TESIS DOCTORAL

Realizada por Cecilia Inés Suárez

Dirigida por Dr. Joaquín Gairín Sallán y Dr. Diego Castro Ceacero

BELLATERRA, juny de 2017

La realización de la presente Tesis Doctoral ha sido posible gracias al apoyo económico del Programa de Formación del Profesorado Universitario, Ministerio de Educación, Deporte y Cultura de España, Resolución del 28/02/2013 (BOE 18/03/2013).

*A los y las estudiantes que participaron en este estudio, en la convicción de una
universidad para todos y todas.*

AGRADECIMIENTOS

Realizar esta tesis fue una oportunidad y un desafío.

Una oportunidad de conocer países, ciudades, instituciones, culturas, costumbres, comidas... más importante aún, una oportunidad de conocer personas, una oportunidad de aprender.

Un desafío en el camino de la formación como investigadora, no sólo en el escoger el tema y diseñar el proceso, sino también en llevarlo adelante, resolver imprevistos, adaptarse a diversas situaciones, estar dispuesta al cambio y al movimiento... y lograr sistematizar en la escritura lo aprendido.

Gracias a todos los que de alguna manera colaboraron en este desafío y de quienes tuve la oportunidad de aprender, desde las primeras ideas, las discusiones teóricas, quienes ayudaron a gestionar los aspectos operativos, quienes estuvieron acompañando los momentos de incertidumbre, hasta aquellos que acompañaron el desafío de escribir.

Al Prof. Joaquín y Diego, por brindarme sus conocimientos, dedicación y paciencia.

A todos los profesores y profesoras que colaboraron en el desarrollo de este trabajo en Bolivia, Perú y México, especialmente a Alejandra, Yoly, Rosa, Luis, Ángela y Adoración.

A todos los profesores y profesoras que participaron en el Proyecto ACCEDES y han acompañado este proceso desde los comienzos. Especialmente a Nuby y Azael.

A las universidades participantes, profesorado y autoridades, por abrir sus puertas y poner a disposición sus recursos para el logro de esta tarea.

A todos y todas los estudiantes que generosamente se animaron a compartir sus vivencias, preocupaciones y proyectos, gracias por la confianza y el compromiso en cada encuentro.

A los compañeros y compañeras del Grupo EDO y del Departamento de Pedagogía Aplicada, por acogerme en el camino del desarrollo profesional. En especial a Aleix, Anna, Cristina y Katia, por acompañarme en este camino.

Al Prof. Alberto, Sharon, Paulina, Peter y Donté, por permitirme formar parte de la comunidad *terp*.

A Willy, Paíto, Dani, Jeff y Jonathan por recibirme como en casa.

A Ale y Patri, por la formación inicial como pedagoga en la convicción que una universidad pública y de calidad para todos y todas es posible.

A los amigos y amigas que siempre están, los que estuvieron y los que van llegando; especialmente a Leo, Gaby, Axel, Diego, Gisel, Javi, Diana, Mariela, Javi, Sam, Ros, Lamin, Gosia, Shujing, Paz, Paula, Walter, Esther, Janira, Paula, Jason, Fran.

A mi familia, que en diferentes momentos y desde diferentes lugares me apoyaron siempre. Especialmente a Liliana, Antonio, Natalia, Marcelo, Julián y Magui; por estar ahí, acompañando en cada nuevo proyecto. Gracias!

Cecilia Inés
Bellaterra, junio de 2017

NOTA:

Con la intención de evitar el exceso gráfico que supondría utilizar la terminación o/a para diferenciar entre hombres y mujeres, se opta en este estudio por el uso del masculino genérico. Así, al referirnos a “los estudiantes”, “los profesores”, entre otros, se incluye a mujeres y hombres. Esta decisión entiende que este uso representa siempre a todos/as, sin que ello implique ningún tipo de discriminación o valoración peyorativa, apoyando la no discriminación entre hombres y mujeres en el uso del lenguaje (OIT, 2004).

INDICE

INTRODUCCIÓN	14
INTRODUCTION	17
I - PLANTEAMIENTO GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN	19
CAPÍTULO 1 – DISEÑO GENERAL	21
1.1. Justificación	21
1.2. Motivaciones de la investigación	24
1.3. Problema de investigación	26
1.4. Objetivos de la investigación.....	28
1.5. Lineamientos metodológicos	28
1.6. Fases de la investigación y Cronograma	31
CHAPTER 1 – RESEARCH DESIGN	34
1.1. Rationale of the Research	34
1.2. Research Motivations.....	36
1.3. Statement of the Problem.....	39
1.4. Research Goals	41
1.5. Methodology	41
1.6. Research Timeline and Calendar	44
II - MARCO TEÓRICO	47
CAPÍTULO 2 – INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR	49
2.1. Inclusión, exclusión y situación de vulnerabilidad.....	49
2.2. Inclusión, Equidad y Justicia Social en la Educación Superior	56
2.3. Democratizar el acceso y la permanencia en la Educación Superior	66
2.4. A modo de síntesis	73
CAPÍTULO 3 - PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD: CONCEPTO Y MODELOS	75
3.1. El concepto de Permanencia	75
3.2. Permanencia y otros conceptos afines	79
3.3. Perspectivas y modelos sobre la permanencia en la universidad	81
3.3.1. Perspectiva y modelos psicológicos	82
3.3.2. Perspectiva y modelos sociológicos	86

3.3.3. Perspectiva y modelos económicos	87
3.3.4. Perspectiva y modelos organizacionales.....	87
3.3.5. Perspectiva y modelos interaccionistas	89
3.3.6. Otros modelos referidos a la permanencia.....	94
3.4. Perspectiva y modelos culturales en el análisis de la permanencia	101
3.5. Factores que afectan la permanencia	107
3.5.1. Síntesis de factores que afectan la permanencia.....	111
3.6. A modo de síntesis	113
CAPÍTULO 4. PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR	115
4.1. Pueblos indígenas en América Latina: Condiciones objetivas de existencia	115
4.2. El Derecho a la Educación para los pueblos indígenas en los Convenios internacionales.....	123
4.3. Educación superior y pueblos indígenas: actores y enfoques.....	127
4.4. A modo de síntesis	137
CAPÍTULO 5. ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD	138
5.1. Estudiantes indígenas: Condiciones objetivas en la Educación Superior	138
5.2. Permanencia de estudiantes indígenas: facilitadores y obstaculizadores	144
5.3. Rol de la universidad en la permanencia de estudiantes indígenas.....	152
5.3.1. El Modelo ACCEDES.....	154
5.4. A modo de síntesis	157
III – MARCO METODOLÓGICO	159
CAPÍTULO 6.- DISEÑO DEL ESTUDIO DE CAMPO.....	161
6.1. Paradigmas de Investigación en Educación	161
6.2. La Investigación Cualitativa.....	165
6.3. El Estudio de Caso	172
6.3.1. Tipología de los estudios de caso	175
6.3.2. Fases del Estudio de Casos Múltiple	183
6.4. Preparación del trabajo de campo	189
6.4.1. Selección de los contextos de oportunidad.....	189
6.4.2. Selección de los casos de estudio	205
6.5. Matriz de información sobre la permanencia	210
6.6. Técnicas e instrumentos para la recogida de información.....	216
6.6.1. Entrevista y Guion de Entrevistas semiestructuradas	217

6.6.2. Encuesta y Cuestionario.....	221
6.6.3. Técnica de Análisis documental y Recogida de documentos	228
6.6.4. Criterios referidos a la validez y fiabilidad de las técnicas y estrategias mixtas 229	
6.7. Diseño de la estrategia de análisis.....	237
6.8. A modo de síntesis.....	241
CAPÍTULO 7. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO	243
7.1. Aproximaciones al objeto de estudio	243
7.2. Esquema general y protocolo de actuación	246
7.3. Inicio del trabajo de campo	248
7.4. Desarrollo del trabajo de campo	250
7.4.1. Obtención de datos	255
7.5. Cierre del trabajo de campo	260
7.6. Comentarios sobre el trabajo de campo	261
7.7. Fase de análisis intensivo.....	261
7.7.1. Análisis cualitativo	264
7.7.2. Análisis cuantitativo.....	271
7.8. A modo de síntesis	280
CAPÍTULO 8 – RESULTADOS	282
8.1. Componentes de identidad indígena.....	283
8.1.1. Lengua materna.....	284
8.1.2. Autoadscripción.....	292
8.1.3. Lugar de procedencia	297
8.2. Experiencias previas a la universidad	301
8.2.1. Percepciones sobre la educación secundaria.....	302
8.2.2. Motivación para estudiar en la universidad.....	304
8.2.3. La elección de la carrera.....	310
8.2.4. Expectativas sobre la universidad	314
8.3. Componentes de la permanencia en la universidad.....	316
8.3.1. Motivos para permanecer en la universidad	316
8.3.2. Experiencias académicas.....	319
8.3.3. Experiencias sociales.....	326
8.3.4. Experiencias “identitarias”	331
8.3.5. Estrategias para permanecer en la universidad.....	340

8.4.	Condicionantes personales y familiares en la permanencia.....	343
8.4.1.	Bagaje educativo	343
8.4.2.	Bagaje económico	349
8.4.3.	Apoyo y motivación.....	353
8.4.4.	Género.....	355
8.5.	Condicionantes institucionales de la permanencia en la universidad	360
8.5.1.	Condicionantes internos	360
8.5.2.	Condicionantes externos.....	361
8.6.	Propuestas para la mejora de la permanencia en la universidad	362
8.6.1.	Estrategias de apoyo institucional	362
8.6.2.	Revalorizar las identidades indígenas	364
8.7.	A modo de síntesis	367
IV – MARCO CONCLUSIVO	369	
CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN, PROPUESTAS Y CONCLUSIONES	370	
9.1.	Discusión de resultados	370
9.1.1.	Componentes de identidad indígena	371
9.1.2.	Experiencias previas a la universidad.....	373
9.1.3.	Componentes de la permanencia en la universidad.....	374
9.1.4.	Condicionantes personales y familiares en la permanencia	376
9.1.5.	Condicionantes institucionales de la permanencia.....	377
9.1.6.	Propuestas para la mejora de la permanencia	379
9.2.	Propuesta de Modelo para la permanencia de los estudiantes indígenas	381
9.3.	Conclusiones	385
9.3.1.	Conclusiones en relación a los objetivos específicos de la investigación.....	385
9.4.	Limitaciones de la investigación	390
9.5.	Nuevas líneas de investigación	391
CHAPTER 9. DISCUSSION, PROPOSALS AND CONCLUSIONS	393	
9.1.	Discussion of results	393
9.1.1.	Components of indigenous identity	394
9.1.2.	Prior university experiences	395
9.1.3.	Components of the persistence in the university.....	397
9.1.4.	Personal and family background in relation to persistence	399
9.1.5.	Institutional constraints of persistence	400
9.1.6.	Proposals for improving persistence	401
9.2.	A proposed model for indigenous students’ persistence.....	403

9.3. Conclusions	407
9.3.1. Conclusions in relation to the specific objectives of the research	407
9.4. Limitations	411
9.5. Future research lines	412
REFERENCIAS.....	414
INDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS.....	434
ÍNDICE DE TABLAS.....	434
ÍNDICE DE FIGURAS.....	437
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	438
ANEXOS EN CD	439

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior es un bien público y social y un deber del Estado. Es un *derecho que habilita a otros derechos* al contribuir al desarrollo social e individual, promoviendo el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Favorecer el acceso, permanencia y egreso de este nivel educativo se presenta entonces como un imperativo social, en el marco del logro de la equidad y la justicia social.

Sin embargo, y pese a los avances alcanzados en términos de acceso y cobertura, aún se registran dificultades y barreras que afectan especialmente a estudiantes históricamente excluidos de este nivel educativo. En el caso de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, estas inequidades se expresan, entre otros aspectos, en un conjunto de factores que inciden en su permanencia en la universidad.

En este marco, la presente Tesis Doctoral tiene como finalidad contribuir a la mejora de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior. El principal supuesto es que ésta constituye un momento central en la trayectoria educativa; no sólo en términos de logro académico y egreso; sino también un claro indicio de justicia social.

Las preguntas de investigación que han guiado el estudio son *¿Cómo se caracteriza permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior universitarias? ¿Qué factores favorecen o dificultan la permanencia de los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior universitarias? ¿Cómo se podría fortalecer la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior a partir de estos factores?*

Dos son los objetivos generales de este estudio: a) Comprender el desarrollo de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior y, b) Analizar los facilitadores y obstaculizadores que caracterizan la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.

Desde el punto de vista teórico, conceptualizamos la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad desde el enfoque de la inclusión en la Educación Superior, analizando además un conjunto de teorías y conceptos clave que configuran el marco teórico del estudio.

Desde el punto de vista metodológico, asumimos el paradigma cualitativo y optamos por un estudio de casos múltiple. En la muestra conformada por 6 universidades (3 casos en el contexto peruano y 3 casos en el contexto mexicano) se aplicó una estrategia mixta de recogida de información a partir de instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo.

Se realizó una fase de aproximación a la temática que incluyó actividades en universidades de la República Bolivariana de Venezuela (Trabajo de Fin de Máster) y Bolivia (durante el primer año de la Tesis Doctoral). Estas actividades tuvieron como propósito recabar información *in situ*, realizar entrevistas con expertos y conocer experiencias de acceso y permanencia en los contextos mencionados, las cuales sirvieron como estudios antecedentes aportando diversos matices teóricos y aplicados a la realización de este estudio.

Asimismo, se destaca la realización de una estancia pre-doctoral en el Department of Counseling, Higher Education and Special Education, University of Maryland (Maryland, Estados Unidos). Esta estancia permitió conocer y analizar las diferentes perspectivas y modelos teóricos desarrollados en el contexto estadounidense para entender y abordar la permanencia y retención en la universidad; así como intercambiar conocimiento y experiencias con investigadores expertos en la retención de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas en la educación superior. Estas actividades fueron fundamentales para enriquecer y profundizar el aporte conceptual, teórico y reflexivo de esta Tesis Doctoral.

Como resultado principal, y a partir de los datos obtenidos, diseñamos un modelo de la permanencia de estudiantes indígenas en las universidades de América Latina. Esta propuesta, si bien no puede ser generalizada, ofrece una imagen cercana a la realidad de la permanencia de estudiantes de origen indígena; coherente con los datos obtenidos y analizados en este estudio.

Esta memoria de Tesis Doctoral recoge el proceso realizado para el desarrollo de esta investigación. A los fines formales y de presentación del contenido, se organiza en cuatro bloques y sus respectivos capítulos cuya estructura comprende una introducción general, que contextualiza el tema presentado, y una síntesis final que recoge los aspectos principales abordados y su relación con el tema en estudio.

El Bloque I – Planteamiento global de la investigación, contiene el *Capítulo 1. Diseño general* en el que se desarrollan y fundamentan los motivos que originaron su realización, la definición del problema y los objetivos de investigación, una síntesis de los lineamientos metodológicos, y la presentación de las fases de trabajo y cronograma ejecutado.

El Bloque II – Marco Teórico se compone de 4 (cuatro) capítulos en los que se concretan los fundamentos teóricos y conceptuales utilizados en el abordaje del objeto de estudio. El *Capítulo 2. Inclusión y Educación Superior*, establece el enfoque general de referencia. En el *Capítulo 3. Permanencia en la universidad: concepto y modelos* profundiza en el análisis del concepto de permanencia en la universidad, a partir de la revisión de modelos y factores que influyen en la persistencia de los estudiantes en general y de los estudiantes de minorías étnicas. El *Capítulo 4. Pueblos indígenas y Educación Superior* aborda aspectos relacionados al desarrollo e implementación de diferentes iniciativas que han configurado las opciones de educación superior para los pueblos indígenas. Finalmente, el *Capítulo 5. Estudiantes indígenas en la universidad*, se centra en los estudiantes indígenas, desde el punto de vista de los facilitadores y obstaculizadores para su permanencia en la universidad.

El Bloque III – Marco Metodológico describe el diseño, ejecución y resultados correspondiente al marco aplicado. Al respecto, en cada uno de los 3 capítulos que contiene se focaliza en uno de estos aspectos, su lógica y decisiones adoptadas. En el *Capítulo 6. Diseño del estudio de campo* se detallan sus bases epistemológicas y metodológicas. En el *Capítulo 7. Desarrollo del estudio de campo*, se describen sus fases de ejecución, las diversas gestiones y actuaciones implementadas. Respecto del último aspecto del trabajo empírico realizado, los mismos se exponen en el *Capítulo 8. Resultados*.

Finalmente, el Bloque IV - Marco Conclusivo comprende el *Capítulo 9. Discusión de resultados, conclusiones y propuestas* en el que se concreta la propuesta de modelo para la permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades, representado a partir de los datos obtenidos, se reseñan las limitaciones del presente estudio y se señalan futuras líneas de investigación a fin de dar continuidad a los hallazgos obtenidos. Cabe señalar, nuevamente, que tanto la propuesta de modelo diseñada como las conclusiones, se corresponden con los datos obtenidos en este estudio y, por tanto, se circunscriben al mismo.

Se incluyen en una sección separada las referencias bibliográficas consultadas y, documentos anexos en formato digital (CD adjunto).

La presente Tesis Doctoral opta a la Mención de Doctor Internacional, por este motivo se incluye la versión en idioma inglés de la Introducción, Capítulo 1 y Capítulo 9, a continuación de su versión en español.

INTRODUCTION

Higher Education is a public and social good and therefore a duty of the state. It is a right that enables other rights by contributing to social and individual development, promoting the full exercise of citizenship. Promoting access, persistence and egress of this educational level is understood as a social imperative, when it comes to achieving equity and social justice.

However, despite improvements made in the access and coverage, difficulties and barriers remain affecting historically disadvantaged students in higher education. Particularly for Indigenous students, these inequalities are expressed in a set of factors that affect their persistence at university.

In this context, this dissertation aims to contribute to improving Indigenous students' persistence in higher education institutions. The main assumption is that higher education constitutes a core phase in the educational development, not only as a stage for academic achievement and egress, but also as a clear indicator of social justice.

The research questions that have guided the study are: How is Indigenous students' persistence in higher education institutions characterized? What factors promote or prevent Indigenous students' persistence in higher education institutions? Based on these factors, how could Indigenous students' persistence be improved?

The general research objectives are as follows: a) Comprehend the development of the persistence of indigenous students in higher education institutions; and b) Analyze the facilitators and barriers that characterize the persistence of indigenous students in higher education institutions.

From a theoretical point of view, we understand Indigenous students' persistence from an Inclusion perspective in Higher Education. Thus, the theoretical framework for this study is built from a selected set of theories and key concepts.

From a methodological perspective, we draw from a qualitative paradigm to develop a multiple case study. The sample comprises 6 universities (3 cases in the Peruvian context and 3 cases in the Mexican context), where for data collection, we applied a mixed strategy of qualitative and quantitative instruments.

Two previous short-term studies were conducted in Bolivarian Republic of Venezuela (Master's Thesis) and Bolivia (first year of the Doctoral Program) in order to collect background information. We collected the data by interviewing scholars and getting acquainted with experiences of access and persistence. In addition, a three-month visit was developed at the Department of Counseling, Higher Education and Special Education, University of Maryland (Maryland, United States). During the visit, we had the opportunity to analyze theoretical perspectives and models being used in the United States to understand students' persistence and retention. We also exchanged experiences with scholars interested in issues related to college access, retention and minority students in higher education.

The security of information allowed a better understanding of the minority students' persistence process in higher education in this dissertation.

As a main result, we designed a model for the persistence of indigenous students in Latin American universities based on the data collected in this study. Although it cannot be generalized, it is expected that this proposal offers a figure that illustrates the reality of the Indigenous students' persistence according to the findings of this study.

This dissertation is organized into four sections with their respective chapters. Each of them offers a general introduction where each topic is presented and analyzed; as well as a closing section that summarizes the main aspects addressed in relation to the subject matter.

Block I - General Approach to Research, contains *Chapter 1. General design* where we develop and explain the rationale of the research, statement of the problem and research objectives, methodology and work plan with its phases and its corresponding timeline.

Block II - Theoretical Framework is divided into four chapters where the literature review related to this study is presented. *Chapter 2. Inclusion and Higher Education* establishes the general perspective of inclusion adopted in this study. *Chapter 3. Persistence at university: concept and models* conceptualizes persistence by analyzing models and factors that affect students' persistence with special attention to ethnic groups. *Chapter 4. Indigenous People and Higher Education* addresses aspects related to the development and implementation of different initiatives that have shaped higher education opportunities for Indigenous students. *Chapter 5. Indigenous students in the university* focuses on Indigenous students' persistence by presenting facilitators and barriers that impact their development at university.

Block III - Methodology describes the design, implementation and results from field work study throughout three chapters. *Chapter 6. Design of the field study* details the methodology that was used to conduct this study. *Chapter 7. Development of the field study* describes the procedures for data collection and data analysis. *Chapter 8. Results* depicts the findings obtained during this stage of the research process.

Block IV - Conclusive Framework includes *Chapter 9. Discussion, conclusions and proposals* in which the proposed model for the persistence of indigenous students in the universities is presented. The chapter also addresses the limitations of this research process and future research lines. It should be also noted that the proposed model and conclusions are based on findings related to this study, so further research is needed in the field of Indigenous students' persistence.

References are included in a separate section and addenda in digital format (see attached CD).

An English version of the *Introduction, Chapter 1* and *Chapter 9* is included after its Spanish version to be eligible for the International Doctoral Mention.

I - PLANTEAMIENTO GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1 – DISEÑO GENERAL

La definición de los principales componentes de un estudio es clave para comprender el proceso de investigación realizado, por cuanto da cuenta de la rigurosidad en los pasos seguidos y decisiones adoptadas. Se trata de introducir los elementos primordiales que constituyen la experiencia de investigación como un todo: desde su concepción, diseño, ejecución y cierre.

Este capítulo tiene por objetivo señalar estos componentes, a fin de proporcionar los lineamientos centrales de este estudio. A este fin, se sintetizan las tres proposiciones que justifican su realización, resaltando...

A continuación, se describe el problema de investigación, los objetivos generales y específicos propuestos en este estudio. El punto siguiente se dedica a la metodología, indicando el paradigma seleccionado y su pertinencia en el abordaje del problema de investigación. Finalmente, se caracterizan las etapas y fases que se han seguido, así como el cronograma en que se desarrolló el estudio.

1.1. Justificación

Investigar implica partir de un problema. Como forma de aproximarse a la realidad, la tarea investigadora requiere seguir unos procedimientos sistemáticos y rigurosos en el estudio de un fenómeno socialmente relevante (Coller, 2005). La definición del problema a abordar se enraíza en un conjunto de preocupaciones que lo hacen relevante no sólo desde el punto de vista del investigador sino también, y fundamentalmente, a nivel social.

La realización de este estudio encuentra su anclaje en tres preocupaciones que pueden resumirse como interrogantes: *¿Por qué hablar de inclusión y equidad como principios en la Educación Superior? ¿Por qué continuar investigando la permanencia en la universidad? ¿Por qué profundizar en el estudio de la permanencia de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la universidad?*

La definición de dos proposiciones interrelacionadas, entre otras posibles, justifica la realización de este estudio referido a la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior:

- La inclusión y la equidad se traducen en el ideal de una Educación Superior disponible para todos aquellos potenciales estudiantes, con independencia de sus características individuales.
- La permanencia, entendida como uno de los momentos de la vida académica de los estudiantes, constituye el eje central para garantizar la trayectoria educativa.

Los beneficios de participar en la Educación Superior han sido ampliamente reconocidos tanto a nivel individual como social y económico (Eurydice, 2014).

Los principios de *inclusión, equidad y justicia social* emergen en el contexto como prioridades en los sistemas de educación superior. Por una parte, se espera garantizar que todos aquellos potenciales estudiantes encuentren disponible esta opción para dar continuidad a su formación. Por otra parte, se entiende que se debe contemplar a todos los estudiantes, con independencia de condicionantes socioeconómicos, raciales o étnicos, de género, entre otros, que pudieran incidir negativamente en su acceso, permanencia y egreso de la Educación Superior es, por tanto, una cuestión de justicia social.

En sentido amplio, los estudios que abordan aspectos relativos a las universidades, como parte del campo de la Educación Superior, se fundamentan en el análisis de una institución que posee un claro compromiso con la sociedad en la formación de los ciudadanos y la producción del conocimiento, por citar dos de sus funciones principales.

Abordar el tema de la permanencia en los estudios universitarios ha sido ya una preocupación en la segunda mitad del siglo XX en especial en Estados Unidos y en las últimas tres décadas se extendió a América Latina, en el marco de los procesos de masificación y diversificación institucional, que interpelaron la propia institución universitaria.

Evidencia de ello es un amplio conjunto de aportaciones, publicaciones, proyectos, modelos, que han tenido como resultado un conocimiento profundo y complejo respecto de los factores que intervienen en el proceso de persistencia de los estudiantes en la universidad.

La vida académica del estudiante es un proceso en el que pueden diferenciarse tres estadios: el acceso (contactos iniciales con la institución y sus miembros), permanencia (relacionada con apoyos académicos, sociales y personales) y egreso (obtención de la titulación y transición al mercado de trabajo) (Castro, Rodríguez-Gómez y Gairín, 2017).

En este sentido, el estudio de la permanencia de los estudiantes ha sido reconocido como uno de los tópicos de mayor interés y relevancia en el campo de la Educación Superior, desde hace ya varias décadas y en los últimos años (Braxton, 2000; Tierney, 1999; Tinto, 1993, 1998, 2006 - 2007; Reason, 2009).

El abordaje de la permanencia como momento, se impone reconociendo que el acceso formal a las instituciones universitarias no agota el concepto de democratización ni el de inclusión de estudiantes en la universidad (Chiroleu, 2009). La “permanencia” se entiende entonces como momento de la vida estudiantil, relacionada con el ingreso y egreso del estudiante; aunque con sus propias características como fase de la experiencia estudiantil.

En este marco, la consecución de los principios de inclusión y equidad plantea, sin embargo, ciertos desafíos: *¿Cómo incluir a aquellos que han permanecido excluidos de esta oportunidad educativa? ¿Cómo abordar la pertinencia de la educación superior, para todos los estudiantes respecto de las demandas sociales?* (Acedo, Ferrer y Pàmies, 2009).

En este contexto, el análisis de la permanencia de los estudiantes emerge con especial significación sobre todo en el caso de estudiantes que han sido tradicionalmente excluidos de la educación superior.

En el caso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, que tradicionalmente han sido excluidos de este nivel educativo, continúa siendo fundamental en tanto tensiona el carácter de las sociedades latinoamericanas e interpela la propia historia de construcción de los estados nacionales (Didou, 2006; López, Moya y Hamel, 2007).

Esto incluye alcanzar logros educativos en acceso y permanencia, ofreciendo un apoyo especial para estudiantes de minorías étnicas, pueblos originarios y afrodescendientes, aquellos que viven en zonas urbano-marginales y/o rurales (Meta General Segunda, Metas Educativas 2020 “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, 2010, pp. 148-149).

El estudio de la permanencia de los estudiantes pertenecientes a grupos indígenas, cobra relevancia por cuanto su presencia y participación debe contemplar políticas para el conjunto de universidades del sistema de educación superior para que fortalezcan la formación académica, profesional y empoderamiento de estos jóvenes; así como a los diversos actores institucionales (administradores, profesorado, personal de apoyo) junto con el reconocimiento de culturas y derechos (Carter, 2006; Casillas, Badillo y Ortiz, 2010; Weise, 2004).

En este marco, es importante mencionar que este estudio se encuentra en línea con los estudios de corte psicopedagógico en la universidad que, a diferencia de los enfoques socioeconómico e institucional, consideran como foco central el estudiante (Martín, García y Hernández, 1999). Se asume que valorizar la diversidad a partir de las voces de los estudiantes (sus expectativas, preocupaciones, dificultades, desafíos) contribuirá a planear, mejorar y ejecutar estrategias e iniciativas de apoyo que fortalezcan y mejoren las trayectorias educativas y experiencias escolares en las instituciones de educación superior universitaria. Es por esta misma razón que no se trata de un estudio de corte antropológico, sino que esta orientación sociopedagógica se dirige a aportar conocimiento relevante respecto de los actuales estudiantes indígenas universitarios, sus trayectorias académicas y experiencias universitarias. Asimismo, es fundamental aclarar en este punto que se entiende a *los estudiantes* como un grupo social que se transforma en el tiempo y que está constituido por una creciente diversidad de tipos de estudiantes (Casillas et al., 2010).

1.2. Motivaciones de la investigación

Emprender una Tesis Doctoral es una tarea que se desarrolla enmarcada en un conjunto de motivaciones diversas e interrelacionadas. Definirlas y clarificarlas responde a la necesidad de plantear el punto de partida del estudio puesto que son éstas las que dotan de sentido su realización, señalando su relevancia a nivel público, en el campo científico y para el propio investigador.

Se sintetizan a continuación las motivaciones del ámbito social, teórico, práctico, profesional y personal que han originado esta Tesis Doctoral referida a la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior.

Desde el *punto de vista social*, entendemos la investigación no sólo como un proceso de elaboración teórica y de conocimiento sino también, y de manera prioritaria, como bien público y aporte a la sociedad. Una de las principales funciones de la investigación es la de proponer abordajes y soluciones a los problemas educativos, mediante la transferencia del conocimiento generado y su aplicación orientada a la mejora social e institucional. Desde esta perspectiva, la consecución de la igualdad social de acceso y logro en las oportunidades educativas para todos los estudiantes, es central en la construcción de una sociedad democrática e incluyente. El estudio y mejora de la *permanencia* forma parte del reconocimiento de la educación como derecho fundamental que ha de ser garantizado para todos los sujetos, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Por otra parte, asumimos que las personas se desarrollan a través de las organizaciones y por consiguiente es posible promover el desarrollo social a través del desarrollo de las organizaciones. En este marco la investigación sobre un proceso como es la permanencia estudiantil, que afecta a sujetos concretos y se da en una organización singular como es la universidad, se vuelve imprescindible en la búsqueda de la mejora social. A ello se suma el desarrollo reciente pero sostenido de un campo de estudios teóricos, políticas públicas e institucionales, que focalizan en la inclusión de estudiantes indígenas en la Educación Superior en América Latina; lo cual señala no sólo la vigencia de la problemática sino también su visibilización en el campo social y académico.

En cuanto a las *motivaciones relacionadas con el ámbito científico*, partimos de reconocer que el bagaje conceptual desarrollado en torno a la problemática de la permanencia es abundante y amplio. Desde sus comienzos y hasta el momento actual, el campo de estudio se ha desarrollado a partir de diversas perspectivas, en un recorrido que puede caracterizarse desde planteamientos más centrados en el estudiante, a otros que incorporan el rol de la propia institución en la persistencia estudiantil (Cabrera, Pérez y López, 2014). Asimismo, otro conjunto de estudios ha focalizado en grupos históricamente excluidos de la educación superior, sea por motivos de género, raza, etnia o socioeconómicos, entre otros. Este estudio se apoya en este bagaje previo y asume la permanencia como un momento fundamental en la trayectoria educativa de los estudiantes, y parte del logro de la inclusión en la educación superior.

Diversos estudios previos (Carter, 2006; Milne, Creedy y West, 2016) identifican ciertas necesidades respecto de la investigación de la permanencia de estudiantes indígenas, concretamente respecto de los condicionantes que la favorecen, las oportunidades y resultados de estos estudiantes; que el presente estudio tratará de completar, buscando respuestas a los aspectos no analizados. Es por ello que, reconociendo que se trata de fenómenos complejos y multidimensionales, la motivación teórica que guía este estudio es la de contribuir al debate de categorías complejas, y en ocasiones controversiales, pero imprescindibles para pensar el rol de la Educación Superior en la sociedad actual.

Las *motivaciones de orden práctico* se definen como las posibles implicaciones que podrían derivarse de este estudio en el campo de las políticas educativas. Entendemos entonces que las instituciones podrían verse beneficiadas al comprender cómo y por qué los estudiantes persisten en la universidad, cuáles son sus experiencias al respecto, ya que ello les proporcionaría saberes y contenidos en orden a cómo intervenir para mejorar y fortalecer este aspecto (Tinto, 2016). En este marco, la presencia y participación de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior debe contemplar políticas para el conjunto de universidades del sistema de educación superior (SES) a fin de fortalecer su formación académica, profesional y empoderamiento (Casillas et al., 2010; Weise, 2004).

Las *motivaciones a nivel profesional* que guiaron esta Tesis Doctoral, están asociadas a la participación como investigadora en formación en el Equipo de Desarrollo Organizacional (www.edo.uab.es) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Como miembro de este equipo se tuvo la oportunidad de participar, entre otras actividades, en el Proyecto ACCEDES “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica” (2012-2014) (DCI-ALA/2011/232- ALFA III - Comisión Europea); cuya finalidad fue la de mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica. El Proyecto ACCEDES constituyó el marco general en que se desarrolló este estudio y la participación en el mismo facilitó el acceso a documentos e informes de diversos países latinoamericanos referidos a la problemática de estudiantes indígenas, la viabilidad en el desarrollo del estudio de campo, y, finalmente, el establecimiento de redes y contactos con expertos de diversas universidades. Asimismo, el proceso de Tesis Doctoral estuvo motivado y enriquecido por una variedad de experiencias vinculadas a la investigación: la elaboración colaborativa de contenido y su publicación; la asistencia, presentación y organización de eventos científicos; y el intercambio con referentes académicos en el estudio de la permanencia, entre otros.

En este ámbito cabe mencionar también que esta Tesis Doctoral tiene como antecedente el estudio “Acceso e incorporación de estudiantes pertenecientes a grupos indígenas en Instituciones de Educación Superior Universitaria” (Suárez, 2012, Trabajo de fin de Master de Investigación en Educación, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona).

En este estudio se abordó el momento de acceso de los estudiantes indígenas a la universidad, para lo cual se seleccionaron y analizaron algunas estrategias desplegadas en universidades venezolanas y se identificaron una serie de factores asociados que incidirían a modo de *facilitadores* u *obstaculizadores* del acceso.

La constatación de la complejidad de la trayectoria estudiantil universitaria de los estudiantes indígenas en las universidades, que no se agota en su acceso formal a la misma, motivó avanzar en el estudio del momento de *permanencia* y la exploración del fenómeno en otros contextos latinoamericanos.

Finalmente, en cuanto a las *motivaciones de nivel personal* destacamos un conjunto de experiencias previas de investigación y de intervención profesional vinculadas a otros colectivos en situación de vulnerabilidad. El interés común a todas éstas es el de contribuir a garantizar el derecho a la educación para todos los estudiantes, y especialmente para aquellos que, por condiciones sociohistóricas determinadas, se encuentran en situación de vulnerabilidad. La convicción que guía esta visión teórico-práctica se fundamenta en que entendemos la Educación Superior, concretamente la universidad, como una herramienta fundamental para el desarrollo personal y social. Pese a constituir una opción entre otras posibles y un nivel no obligatorio en la educación, sostenemos aquí que acceder, permanecer y egresar de la universidad no sólo aporta los conocimientos y competencias necesarias para el mercado laboral sino también constituye una instancia fundamental de socialización, construcción y ejercicio de ciudadanía. Es por ello que asumimos que esta opción debiera estar disponible para todos los potenciales estudiantes, con una oferta que cumpla unos estándares de calidad y pertinencia adecuados a las demandas del contexto social.

1.3. Problema de investigación

Un análisis panorámico y longitudinal en la región latinoamericana durante el siglo XX evidencia el acceso creciente de niños y niñas indígenas al sistema educativo y avances en términos de cobertura, esto es, una mejora intergeneracional en la situación educativa de los pueblos indígenas de América Latina (OEI, 2010; SITEAL, 2011).

Sin embargo, en el caso de la Educación Superior aún persisten situaciones de inequidad para los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas: para quienes están en edad de ingresar a este nivel educativo continúa dándose una distribución desigual de las oportunidades. Aunque los avances en cobertura han sido importantes, se evidencian significativas brechas vinculadas a aspectos sociales, culturales y geográficos que operan como determinantes del carácter desigual y estratificado del acceso (Aponte- Hernández, 2008).

Estudios antecedentes evidencian un conjunto complejo de factores interrelacionados que favorecen u obstaculizan la permanencia de estudiantes indígenas en los sistemas de educación superior latinoamericanos: brechas geográficas, barreras económicas, la calidad educativa previa y factores discriminatorios dentro de las propias instituciones, entre otros (Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika, 2002; Gallart y Henríquez, 2006; González y Saiz, 2007; Machaca, 2009; Schmelkes, 2003; Weise, 2004).

A ello se suma que la educación superior en general, y la universitaria, en particular, pese a los esfuerzos realizados e iniciativas desplegadas no estaría respondiendo, o lo hace de manera parcial, a las demandas y expectativas de los pueblos indígenas, lo cual mina las posibilidades concretas de acceso y culminación de estudios universitarios (Machaca, 2009; Mato, 2012).

Se evidencian entonces, al menos dos procesos interrelacionados: por un lado, la permanencia de estudiantes indígenas a la educación superior, continúa siendo un desafío pese a las medidas adoptadas por los estados nacionales e instituciones de educación superior universitaria de América Latina, que han contemplado en ocasiones la coordinación con organizaciones e instituciones indígenas. Según López *et al.* (2007) la preocupación por facilitar el acceso persiste aún en aquellos países donde la participación indígena este ámbito data de los años '70 y '80 (por ejemplo, en los casos de universidades públicas del Sur Andino Peruano y las universidades del occidente boliviano en general), sin embargo, se impone la necesidad de avanzar en la permanencia.

Por otro lado y tal como lo plantea Bello (2009, pp. 461 - 462), el problema de la inclusión desde la perspectiva de la diversidad y la diferencia cultural tampoco ha sido abordado en su totalidad: un aumento en la matrícula de los estudiantes indígenas, en los casos en que se pudiera registrar, no evidenciaría las necesidades de éstos vinculadas a los modelos de enseñanza aprendizaje, contenidos y objetivos y aspectos relativos a la convivencia dentro de las instituciones de educación superior, signados en muchas ocasiones por situaciones de discriminación.

La necesidad y relevancia de desarrollar modelos universitarios inclusivos y pertinentes que reconozcan la diversidad como un valor y la escasa investigación desarrollada en relación a las experiencias y trayectorias de los estudiantes indígenas, llevó a identificar tres preguntas de investigación:

- ¿Cómo se caracteriza permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior universitarias?
- ¿Qué factores favorecen o dificultan la permanencia de los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior universitarias?
- ¿Cómo se podría fortalecer la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior a partir de estos factores?

Como síntesis de estos procesos interrelacionados, son escasas las investigaciones que arrojen datos y experiencias sobre las condiciones cotidianas de existencia en las instituciones universitarias y que aporten claridad suficiente que permita explicar cómo es que aquellos estudiantes que provienen de diferentes pueblos indígenas *logran insertarse adecuadamente en el contexto universitario* y logran sostener su arraigo cultural y conjugarlo con el éxito académico (Tinoco, 2011; Zapata, 2009).

1.4. Objetivos de la investigación

Los objetivos de una investigación se fundamentan en el problema planteado y constituyen la principal guía que orienta el diseño, desarrollo y decisiones asumidas por el investigador durante el proceso.

A partir de la revisión de la literatura realizada y el problema de investigación delimitado, en este estudio se plantean dos objetivos generales y sus respectivos objetivos específicos:

- I. Comprender los procesos implicados en el desarrollo de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.
 - a. Describir la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior universitarias.
 - b. Identificar los componentes y condicionantes de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.
- II. Analizar los facilitadores y obstaculizadores que caracterizan la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.
 - a. Caracterizar los componentes y condicionantes que facilitan y obstaculizan la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior universitarias latinoamericanas.
 - b. Interpretar los componentes y condicionantes de la permanencia en las instituciones de educación superior universitaria desde la perspectiva de los actores institucionales implicados.

1.5. Lineamientos metodológicos

El posicionamiento metodológico de este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, por lo tanto, se propone describir el objeto de estudio desde la perspectiva de los sujetos protagonistas, entendiendo que la realidad es compleja, múltiple y construida por éstos.

La metodología que sigue una investigación situada en el paradigma interpretativo se caracteriza por constituir un abordaje de carácter holístico, inductivo e ideográfico. Es un enfoque holístico porque el abordaje de la realidad es en su totalidad, contextualizándola y sin fragmentarla, sigue una vía inductiva, en tanto las categorías se elaboran a partir de los datos, y finalmente, es un enfoque de tipo ideográfico porque se centra en las singularidades de los propios sujetos (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994).

Situar el estudio de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior universitaria dentro del paradigma interpretativo, requiere una aproximación que lo describa e interprete en tanto fenómeno educativo.

Se opta por este tipo de abordaje ya que garantiza “el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Arnal et al., 1994, p. 193).

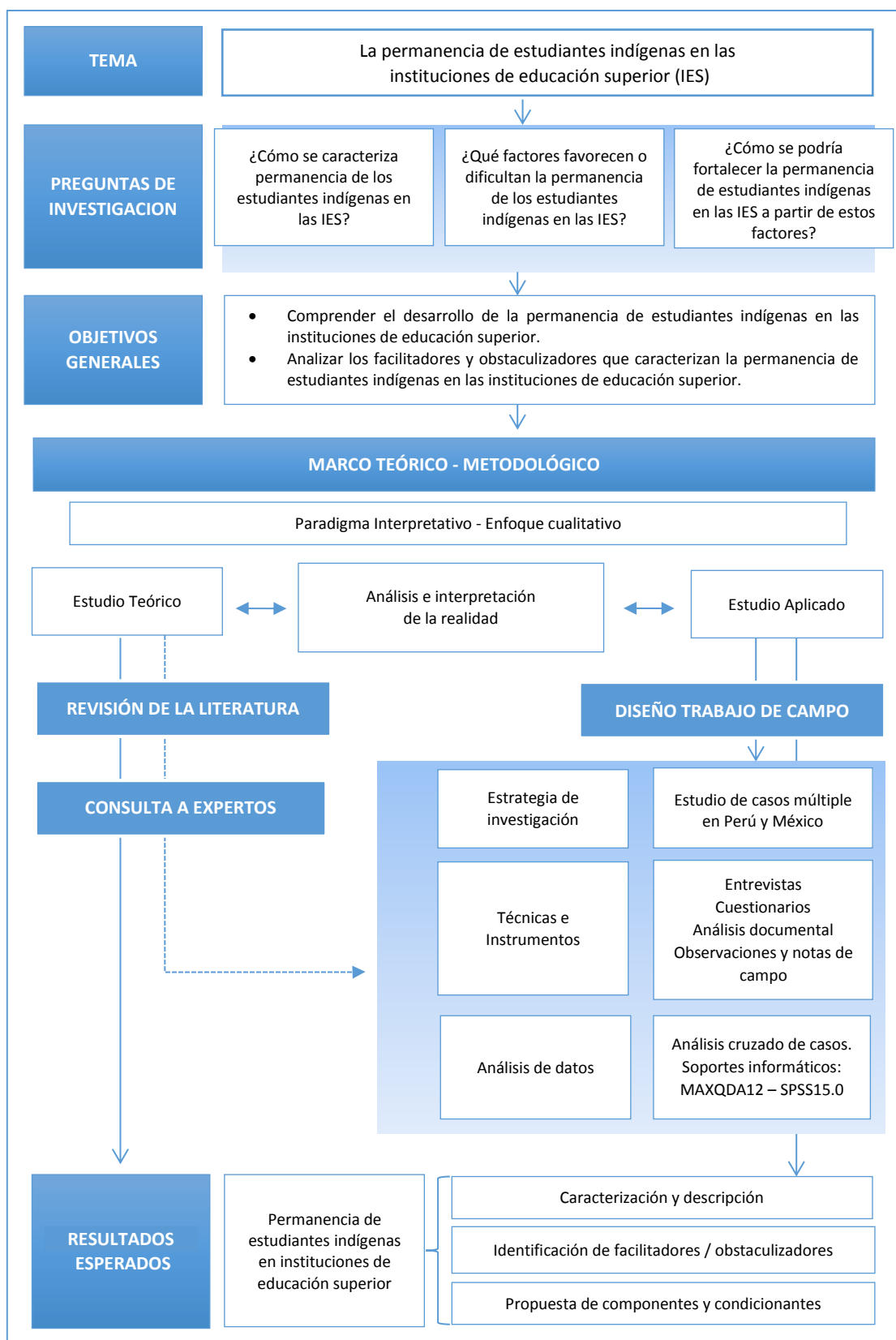
En consonancia, el enfoque metodológico planteado para abordar estos objetivos es de carácter interpretativo-hermenéutico y combina un enfoque cuantitativo y cualitativo en un estudio de casos múltiple.

El estudio de casos múltiple, en tanto proceso de investigación que analiza en profundidad varias unidades para responder a un problema y desarrollar alguna teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), permitió acceder a la realidad y conocimiento de la permanencia de estudiantes indígenas en universidades latinoamericanas a partir de las diferencias y similitudes, las dificultades y posibilidades de sus trayectorias académicas, la singularidad de sus experiencias universitarias.

La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior se analiza a partir de la realización de un estudio de casos múltiple de intencionalidad instrumental (Stake, 2010). Esto es, entendiendo cada uno de éstos como objeto de estudio e instrumento para una necesidad de comprensión general sobre esta problemática para el contexto latinoamericano. La estrategia metodológica mixta corresponde a una estrategia anidada concurrente (Creswell, 2009), con predominancia del enfoque cualitativo por sobre el enfoque cuantitativo. En sentido amplio, cabe señalar que los enfoques se entienden como caminos complementarios, ya que es el problema de estudio el que determina una estrategia global que combina ambas perspectivas, cuantitativa y cualitativa, en un continuum (Niglas, 2007). Esta decisión metodológica se fundamenta en la necesidad de realizar aportes relevantes y significativos que permitan avanzar en la comprensión y abordaje de éstos y otros casos similares. Esto implica, sin embargo, no perder de vista el logro de una buena coordinación entre cada caso individual, que garantice el correcto desarrollo del método.

La Figura 1 resume e integra el diseño general de este estudio, así como los elementos clave del proceso de investigación en cada uno de los aspectos señalados (*Tema, Preguntas y Objetivos generales de la investigación, Marco Teórico-Metodológico y Resultados esperados*).

Figura 1. Diseño general de la investigación.



1.6. Fases de la investigación y Cronograma

El esquema de trabajo sigue una lógica en espiral propia del posicionamiento interpretativo, ya que el desarrollo del estudio es una actividad dialéctica y dinámica (Hashimoto, 2005).

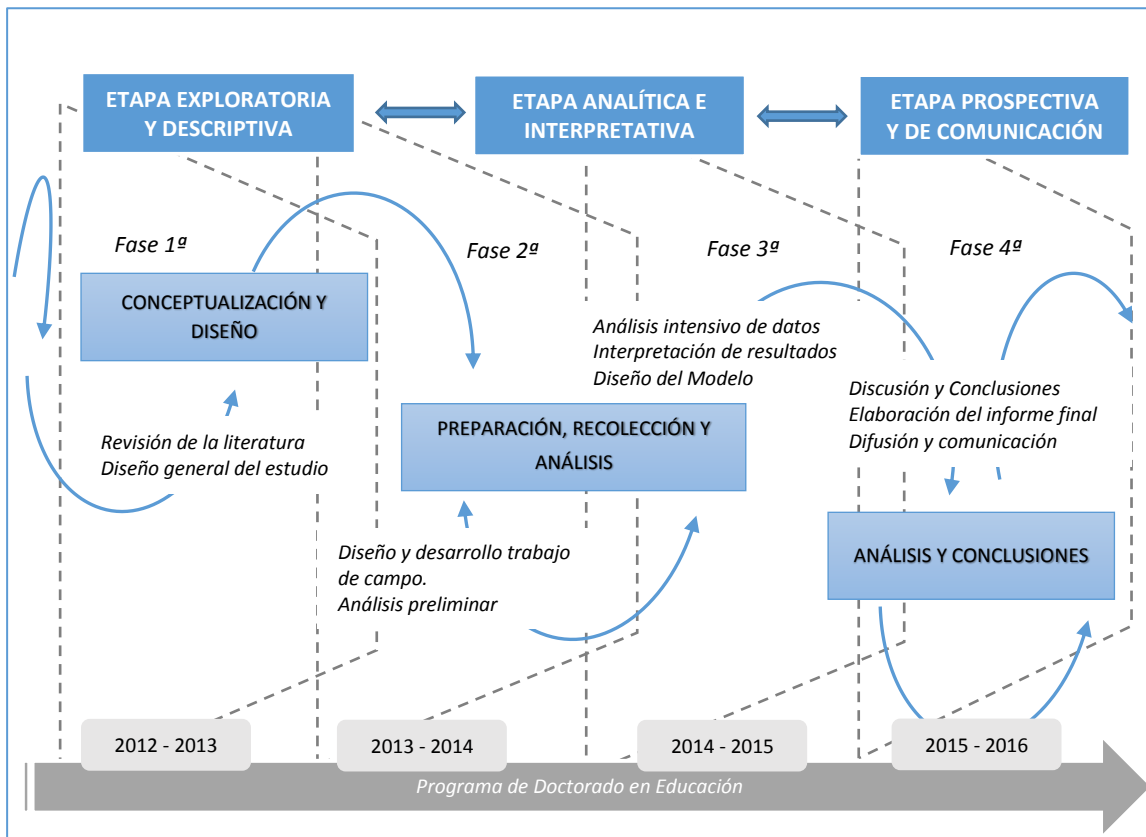
Durante la fase de aproximación a la temática, se realizaron actividades en universidades de la República Bolivariana de Venezuela (Trabajo de Fin de Máster) y Bolivia (durante el primer año de la Tesis Doctoral). Estas actividades permitieron recoger información relativa al desarrollo de políticas, programas y estrategias de educación superior para los pueblos indígenas, que aportaron al desarrollo teórico (marco conceptual) y aplicado (elementos para la matriz de información de la permanencia) de este trabajo.

El diseño y desarrollo del estudio contempla la articulación de 3 etapas secuencialmente: (a) exploratoria y descriptiva, (b) analítica e interpretativa, y (c) prospectiva y de comunicación. Estas etapas integran a su vez 4 fases de trabajo. En la primera etapa (fase 1) se realizan actividades de carácter exploratorio y descriptivo, a fin de profundizar teóricamente en el problema de estudio y ajustar aspectos metodológicos. La segunda etapa corresponde al estudio de casos múltiple (fase 2), aplicación de instrumentos correctamente diseñados y validados, trabajo de campo intensivo y exhaustivo a partir de estancias de investigación presenciales en cada caso.

Estos datos e informaciones recogidos y analizados permiten concretar la propuesta de modelo de la permanencia (fase 3), desarrollado a partir de la integración y representación de los datos obtenidos. La tercera etapa (fase 4), finalmente, corresponde a aquellas acciones de prospectiva, comunicación y difusión de resultados y conclusiones, con atención a las nuevas líneas de investigación que se identifiquen (ver Figura 2).

Durante la fase 3 se desarrolló una estancia pre-doctoral en el *Department of Counseling, Higher Education and Special Education*, University of Maryland (Maryland, Estados Unidos). En este periodo, se recogió información referida a las diferentes perspectivas y modelos teóricos desarrollados en el contexto estadounidense para entender y abordar la permanencia y retención en la universidad. Esta información, recogida a partir del acceso a documentos específicos e intercambios con expertos, permitió profundizar el marco conceptual de este estudio y complejizar el análisis de los resultados obtenidos.

Figura 2. Proceso general de desarrollo de la investigación.





A continuación, se presenta el cronograma que refleja la temporalización del estudio (ver Figura 3). Esta figura categoriza espacios y esquematiza las tareas principales que se han llevado a cabo, sin embargo, ha incluido también momentos de revisión periódica de proceso y de actividades, atendiendo a la lógica de construcción planteada para el desarrollo del estudio. Se incluyen dos tipos de sombreado indicando momentos de elaboración y momentos de revisión.

Figura 3. Temporalización de la investigación.

ETAPAS	FASES	ACTIVIDADES PRINCIPALES	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016	
			Semestre 1 (SEPT a FEB)	Semestre 2 (MAR a JUL)	Semestre 1 (SEPT a FEB)	Semestre 2 (MAR a JUL)	Semestre 1 (SEPT a FEB)	Semestre 2 (MAR a JUL)	Semestre 1 (SEPT a FEB)	Semestre 2 (MAR a JUL)
Exploratoria y Descriptiva	1	Revisión de la literatura								
		Planteamiento del problema								
		Diseño general del estudio								
		Desarrollo aproximación en Bolivia								
Analítica e Interpretativa	2	Propuesta metodológica								
		Diseño y validación de instrumentos								
		Desarrollo trabajo de campo y recogida de información en cada caso de estudio								
		Análisis preliminar								
	3	Análisis intensivo de datos								
		Interpretación de resultados								
		Desarrollo estancia académica en Estados Unidos								
		Diseño del Modelo								
Prospectiva y de Comunicación	4	Discusión y conclusiones								
		Elaboración del informe final								
		Difusión de conclusiones								

Referencias:

Elaboración 
 Revisión 

CHAPTER 1 – RESEARCH DESIGN

Conceptualizing the key concepts of any study is critical to understand a research process. Describing and characterizing those primary elements establishes the rigour of the steps followed during the research process from its design to its completion.

The purpose of this chapter is to present the primary research components that outline this study. The following sections determine its significance by two selected assumptions, also describe the statement of the problem. This chapter also includes general and specific research objectives and methodology for addressing the research questions. Finally, the work plan with its phases and corresponding timeline are synthesized.

1.1. Rationale of the Research

Research starts with a reality based problem. When it comes to studying a socially relevant problem, the research process requires following systematic and rigorous procedures (Coller, 2005).

The definition of the problem to be investigated is based on basic questions that make it relevant, not only from the point of view of the researcher but also establishes its significance.

This study relies on three basic questions that can be posed as follows: Why should inclusion and equity be considered as principles in higher education? Why should persistence at college still be studied? Why should Indigenous students' persistence be studied?

Based on these initial questions two assumptions justify this study, supporting the need to address Indigenous students' persistence in higher education institutions:

- Inclusion and equity as a core value in higher education implies availability for all potential students, with special attention to those who are defined as vulnerable student.
- Persistence is not only one of the stages of the students' academic life but also constitutes a central phase for a university student's development.

The benefits of participating in higher education have been widely recognized, not only at the individual but also social and economical level (Eurydice, 2014).

Inclusion, equity and social justice emerge as central issues and priorities in higher education systems. On one hand, it is expected to ensure that all potential students find this option available to continue their education. On the other hand, it is understood that all students should be considered, irrespective of socioeconomic, racial or ethnic, and gender, among other factors, that could negatively affect their access, persistence and egress from Higher Education and it is becoming a question of social justice.

Overall, studies that focus on Higher Education System analyze universities considering two of their main functions: their contribution to a full citizenship development and their influence on increasing knowledge. The study of students' persistence is considered in this regard as a priority for all students with special focus on those from disadvantaged backgrounds.

The study of persistence at university has been widely developed during the second half of the twentieth century mostly in the United States and extended to Latin America over the last three decades. The widespread growth and diversification of higher education have changed the university itself throughout this process.

In this regard, a wide range of studies, papers, projects and models developed have resulted in a deep and complex knowledge about the factors involved in the student' persistence process.

The academic life of the student is a process in which three main stages can be differentiated: access (initial contacts with the institution and its members), persistence (related to academic, social and personal support) and egress (obtaining the degree and transition to labor market) (Castro, Rodríguez-Gómez and Gairín, 2017).

The study of students' persistence has been recognized as one of the topics of greater interest and relevance in the field of Higher Education, for several decades also in recent years (Braxton, 2000; Tierney, 1999; Tinto, 1993, 1998, 2006 - 2007; Reason, 2009).

Because getting access to a university does not imply inclusion *per se*, studying persistence is important in order to guarantee the right of education: formal access to university institutions does not comprise the concept of democratization or the inclusion of students in the university Chiroleu (2009).

Persistence is understood as a specific moment of student life with its own characteristics as a phase of the student experience, and related to the student's access and egress.

The achievement of inclusion and equity in higher education brings certain challenges: How to include those who have been excluded from this educational opportunity? How to approach the relevance of higher education for all students regarding social demands? (Acedo, Ferrer and Pàmies, 2009).

In this context, the analysis of the students' persistence emerges with special significance especially in the case of students who have been traditionally excluded from higher education.

Addressing the inequity situations together with the recognition of cultures and rights in the case of indigenous groups, continues to be fundamental as it stresses the character of Latin American societies and challenges the history of construction of the States (Didou, 2006; López, Moya and Hamel, 2007).

This includes reaching educational achievements in access and persistence, offering special support for students from ethnic minorities, indigenous and Afro-descendant, those living in urban-marginal and / or rural areas (Meta General Segunda, Metas Educativas 2020, 2010, pp. 148-149).

The study of the indigenous students' persistence, as part of the group of students traditionally excluded from Higher Education, becomes relevant (for all the ecosystem of Higher Education Institutions) since their presence and participation must inform policies to strengthen the academic and professional development in order to empower them as well as the various institutional actors (administrators, teachers, support staff). (Carter, 2006, Casillas, Badillo and Ortiz, 2010, Weise, 2004).

In this context, it is important to mention that this study is in line with psychopedagogical studies at universities that, unlike the socioeconomic and institutional approaches, consider the student as a central focus (Martín, García and Hernández, 1999).

It is assumed that giving value to diversity arising from the voices of the students (their expectations, concerns, problems, challenges) will help plan, improve and implement strategies and support initiatives that strengthen and improve educational paths and experiences in higher education institutions. For this reason, this is not an anthropological study, but rather its sociopedagogical orientation is aimed at providing relevant knowledge regarding current indigenous university students, their academic paths and experiences. It is also essential to clarify at this point that we identify students as a social group that is transformed over time and which is constituted by a growing diversity of students (Casillas et al., 2010).

1.2. Research Motivations

Starting a PhD Program is related to a set of different and connected motivations. For this reason, their description is essential when it comes to clarifying the starting point of the study. Making those motivations clear helps to understand their connection with the research problem, points out its relevance at the public level, for the scientific field and for the researcher himself/herself.

Next, we present the motivations that have informed this dissertation referring to Indigenous students' persistence in higher education institutions.

From a social point of view, we understand research not only as a knowledge creation process but, most importantly, as a contribution to society. One of its main functions is to propose new perspectives and solutions to educational problems, by generating suitable knowledge for social and institutional improvement.

Consequently, the accomplishment of equity, access and achievement in educational opportunities for all students is central to building a democratic and inclusive society.

The study and improvement of persistence is part of recognising education as a fundamental right that must be guaranteed to all individuals without any discrimination or exclusion. On the other hand, we assume that people develop through organizations and, therefore, it is possible to promote social development through the development of these organizations.

In this context, research on a process such as student persistence, which affects specific subjects and occurs in a singular organization such as the university, becomes essential in the search for social improvement. In addition to this, we find the recent but sustained development of a field of theoretical studies, public and institutional policies, which focus on the inclusion of indigenous students in Higher Education in Latin America; which indicates not only the validity of the problem but also its visibility in the social and academic field.

As for the motivations related to the scientific field, we start to recognize that the previous research developed around the issue of persistence is plentiful and wide. From its beginnings and until the present moment, the field of study has been developed from different perspectives, in a route that can be characterized from approaches more centered on the student, to others that incorporate the role of the institution itself (Cabrera, Pérez and López, 2014). Another set of studies has focused on groups historically excluded from higher education, for reasons of gender, race, ethnicity or socioeconomic, among others.

This study draws upon this previous framework and assumes persistence as a fundamental stage in the educational path of students, and part of the achievement of inclusion in higher education. Several previous studies (Carter, 2006; Milne, Creedy and West, 2016) identify certain needs regarding the investigation of the persistence of indigenous students, specifically regarding the conditions that favor it, the opportunities and results of these students; which the present study will try to complete, seeking answers to the aspects not analyzed.

That is why, recognizing that these are complex and multidimensional phenomena, the theoretical motivation that guides this study is to contribute to the debate of complex categories, and sometimes controversial, but essential to think about the role of Higher Education in current society.

Practical motivations are defined as the possible implications that could arise from this study in the field of educational policies. We understand that institutions can benefit from understanding how and why students persist in college, what their experiences are, as this would provide them with knowledge and information on how to intervene to improve and strengthen this aspect (Red, 2016).

In this context, the presence and participation of indigenous students in higher education institutions should consider policies for the all the universities of the higher education system (HES) in order to strengthen their academic and professional education as well as their empowerment (Casillas et al. 2010; Weise, 2004).

The professional interests that guided this dissertation are associated with participation as a researcher at the Grupo de Desarrollo Organizacional (www.edo.uab.es) of the Autonomous University of Barcelona. As a member of this team, it was possible for me to participate, among other activities, in the ACCEDES Project "Access and academic success of vulnerable groups in risk environments in Latin America" (2012-2014) (DCI-ALA / 2011/232 - ALFA III - European Commission); whose purpose was to improve the access, promotion and egress of vulnerable groups in social exclusion risk environments in Latin America.

The ACCEDES Project constituted the general framework in which this study was developed. Furthermore, collaborating as a junior researcher has facilitated the access to documents and reports from various Latin American countries regarding the problems of indigenous students, feasibility in the development of the field study and, finally, the establishment of networks and contacts with experts from various universities. Likewise, the dissertation process was motivated and enriched by a variety of experiences related to research: the collaborative content creation and its publication; attendance, organization and presentation at scientific events; and the opportunity of meet with scholars in the study of persistence field, among others activities.

In this area, it is also worth mentioning that this dissertation has been based on a previous study "Access and incorporation of students belonging to indigenous groups in Higher Education Institutions University" (Suárez, 2012, Master of Research in Education, Department of Applied Pedagogy, Universitat Autònoma de Barcelona). The latest study approached the stage of the access to college for indigenous students, for which strategies deployed in Venezuelan universities were selected and analyzed allowing the identification of a number of associated factors that would influence as facilitators or barriers for access.

Because of this previous study, we learnt that the challenges that students encounter during the development of their path at university are related to access but also to persistence. For this reason, we decided to explore persistence in other Latin American contexts during the dissertation process.

Finally, regarding personal motivations, we highlight a set of previous research and professional intervention experiences linked to other disadvantaged groups. All of those prior experiences have in common a sense of contribution that guarantees the right to education for all students, and especially for those who, due to specific socio-historical conditions, are in a situation of vulnerability.

The conviction that guides this theoretical-practical vision is based on the fact that we understand higher education, namely the university, as a fundamental tool for personal and social development.

Despite being an option among other possible and a non-compulsory levels in education, we maintain here that access, persistence and egress of the university not only provide the knowledge and skills necessary for the labor market but also constitute a fundamental instance of socialization, construction and a citizenship exercise. That is why we assume that this option should be available to all potential students, with an offer that meets standards of quality and relevant to the demands of the social context.

1.3. Statement of the Problem

A broad and longitudinal analysis in the Latin American region during the 20th century evidences the increasing access of indigenous children to the education system and advances in terms of coverage, that is, an intergenerational improvement in the educational situation of the indigenous people of Latin America (OEI, 2010, SITEAL, 2011).

However, in the case of Higher Education there are still situations of inequality for young people belonging to indigenous communities: for those who are of age to enter this level of education continues to be an unequal distribution of opportunities. Although advances in coverage have been important, there are significant gaps linked to social, cultural and geographic aspects that operate as factors of the unequal and stratified nature of access (Aponte-Hernández, 2008).

Previous studies have shown a complex set of interrelated factors that favor or hinder the continuation of indigenous students in Latin American higher education systems: geographical gaps, economic barriers, previous education quality and discriminatory factors within the institutions, among others (Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika, 2002; Gallart y Henríquez, 2006; González y Saiz, 2007; Machaca, 2009; Schmelkes, 2003; Weise, 2004).

In addition, higher education in general, and particularly at university, despite the efforts made and initiatives undertaken, at best partially responds to the demands and expectations of indigenous students, which undermines the concrete possibilities of access and culmination of university studies (Machaca, 2009; Mato, 2012).

At least two interrelated processes are evidenced: on the one hand, the persistence of indigenous students in higher education continues to be a challenge despite the measures taken by the states and higher education institutions in Latin America, which have sometimes contemplated coordination with indigenous organizations. According to Lopez et al. (2007), the concern to facilitate access persists even in those countries where indigenous participation in this field dates back to the 1970s and 1980s (for example, in the cases of public universities in the southern Andean Peruvian and western Bolivian universities in General), however, the need to advance in persistence becomes mandatory.

On the other hand, Bello (2009, pp. 461-462) has stated that the problem of inclusion from the perspective of diversity and cultural difference has not been fully addressed either: an increase in indigenous student enrollment, even if that is the case, would not mean meeting their needs regarding the models of teaching learning, content and objectives and aspects related to coexistence within institutions of higher education, often marked by situations of discrimination.

The need and relevance of developing inclusive and relevant university models that recognize diversity as a value and the lack of research in relation to the experiences and trajectories of indigenous students led to the identification of three research questions:

- How is Indigenous students' persistence in higher education institutions characterized?
- What factors promote or prevent Indigenous students' persistence in higher education institutions?
- How could Indigenous students' persistence in higher education institutions be improved?

As a synthesis of these interrelated processes, there is a lack of research that can provide evidence and experiences on everyday living conditions in the universities and to provide sufficient clarity to explain how students from different indigenous communities manage to integrate in the university context and manage to sustain their cultural roots and combine them with an academic success (Tinoco, 2011, Zapata, 2009).

1.4. Research Goals

Research objectives are derived from the research problem statement. The objectives guide the development of the research process through its design and implementation justifying the decision-making process.

Based on literature review and research problem, this study establishes two general objectives with their specific objectives as follows:

- I. Understand the processes involved in the development of Indigenous students' persistence in higher education institution.
 - a. Describe Indigenous students' persistence process in higher education institutions.
 - b. Identify the components and constraints that facilitate and hinder the stay of indigenous students in institutions of higher education.
- II. Analyze the facilitators and barriers that characterize the persistence of indigenous students in higher education institutions.
 - a. To characterize the components and constraints that facilitate and hinder indigenous students' persistence in Latin American higher education institutions.
 - b. Interpret the components and conditions of persistence in institutions of higher education from the perspective of the institutional actors involved.

1.5. Methodology

The methodological approach adopted for this study was based on an interpretative paradigm. From this perspective, reality is complex, multiple and constructed by humans. This implies that the object of study is described and analyzed from subjects' perspective.

The methodology that follows an investigation under the interpretative paradigm is characterized by a holistic, inductive and ideographic approach. It is a holistic approach because it approaches reality in its fullness, contextualizing it and without fragmentations, it follows an inductive way, since the categories are elaborated from the data, and finally, it is an ideographic type approach because it focuses on the singularities of the subjects themselves (Arnal, del Rincón and Latorre, 1994).

Analyzing the indigenous students' persistence in higher education institutions within the interpretative paradigm requires an approach that describes and interprets it as an educational phenomenon. This type of approach is chosen because it guarantees "the study of the rationals and intentions of human actions from the perspective of the social agents themselves" (Arnal et al., 1994, p.193).

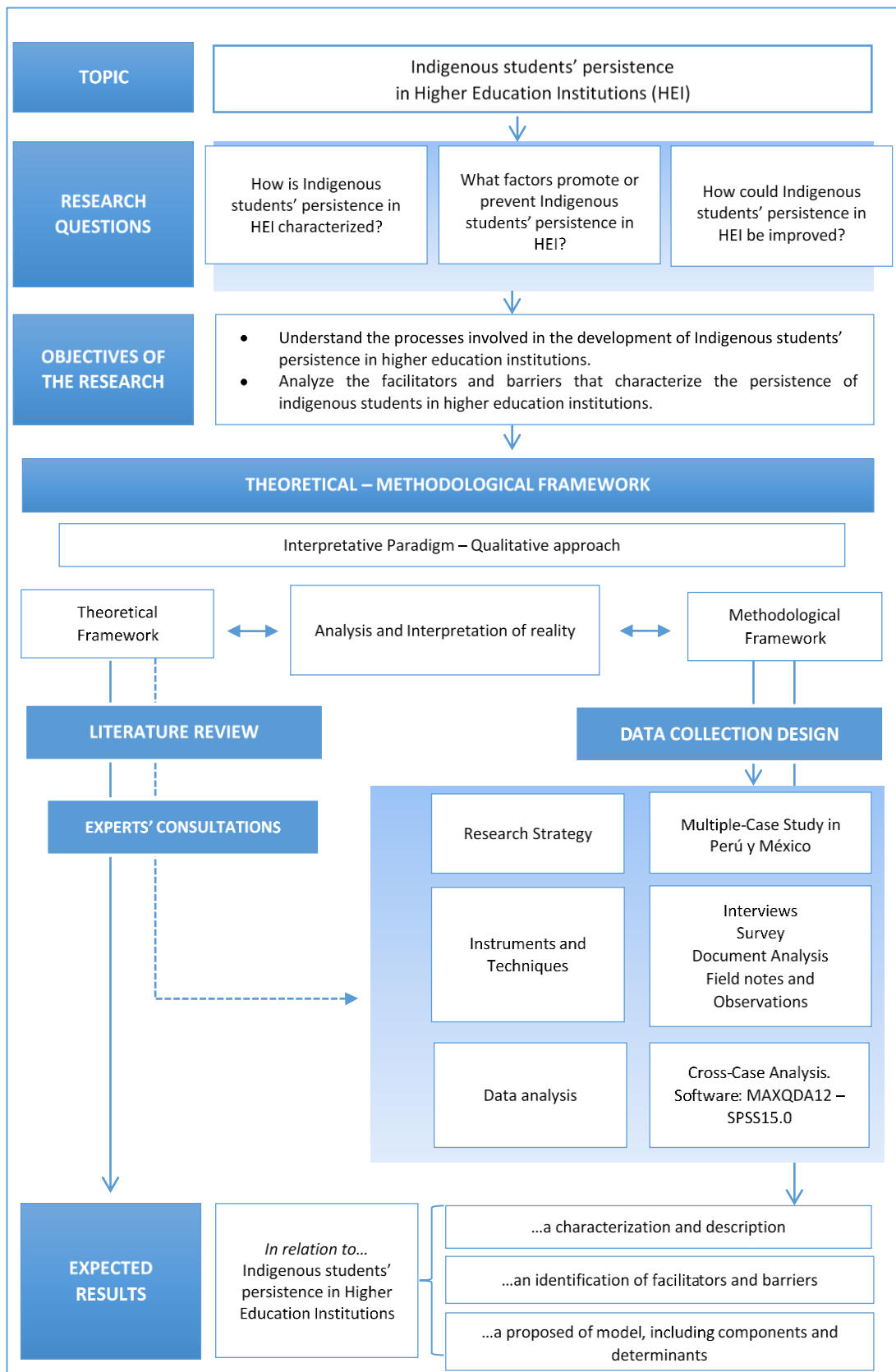
Accordingly, the methodological approach proposed to address these objectives follows an interpretive-hermeneutical framework combining a quantitative and qualitative approach in a multiple case study.

The multiple case study, as a research process that thoroughly analyzes several units to respond to a problem and develop a theory (Hernández, Fernández and Baptista, 2010), allowed access to the reality and knowledge of indigenous students' persistence in Latin American universities based on the differences and similarities, the difficulties and possibilities of their academic trajectories, and the uniqueness of their university experiences.

Indigenous students' persistence in higher education institutions is analyzed by carrying out an instrumental multiple case study (Stake, 2010). Each individual case is understood as an object of study and instrument to allow a general understanding of the problem in the Latin American context. The mixed methodological strategy corresponds to a Concurrent Nested Strategy (Creswell, 2009), with predominance of the qualitative approach over the quantitative approach. In the broad sense, it should be noted these approaches are understood as complementary paths, since it is the problem of study that determines an overall strategy that combines both quantitative and qualitative perspectives in a continuum (Niglas, 2007). This methodological decision is based on the need to make relevant and significant contributions that allow progress in the understanding and approach of these and other similar cases. This implies, however, not losing sight of the achievement of proper coordination between each individual case, which guarantees the correct methodological development.

Figure 1 summarizes and integrates the general design of this study, as well as the key elements of the research process in each of the mentioned aspects (*Topic, General Questions and Objectives of the research, Theoretical-Methodological Framework and Expected Results*).

Figure 1. General research design



1.6. Research Timeline and Calendar

The work scheme follows a spiral logic characteristic of the interpretative position, since the development of the study is a dialectical and dynamic activity (Hashimoto, 2005).

Two previous short-term studies were conducted in Bolivarian Republic of Venezuela (Master's Thesis) and Bolivia (first year of the Doctoral Program) in order to collect background information. We collected the data by interviewing scholars and getting acquainted with experiences of access and persistence of indigenous people in higher education system. The information collected was very useful for building the theoretical framework and for developing the matrix describing persistence components.

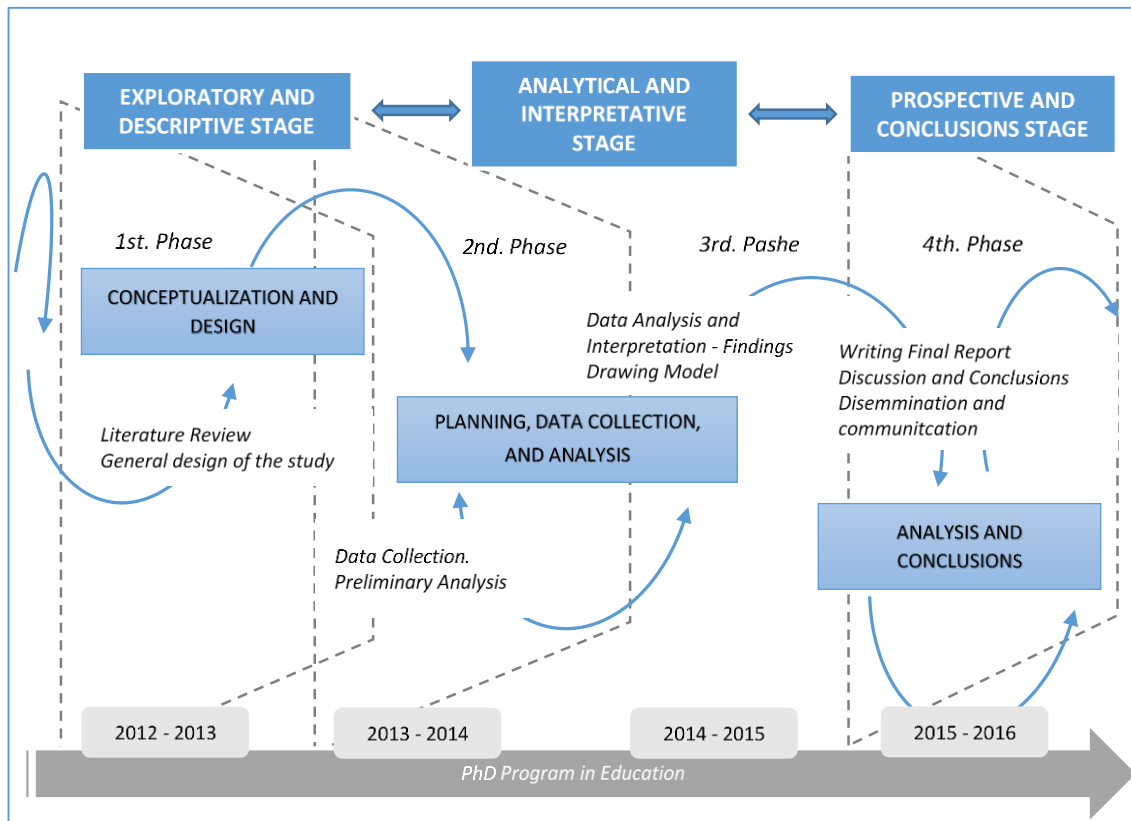
The design and development of the study contemplates the articulation of 3 stages sequentially: (a) exploratory and descriptive, (b) analytical and interpretative, and (c) prospective and communication. These stages in turn integrate 4 phases of work.

In the first stage (phase 1) exploratory and descriptive activities are carried out in order to deepen theoretically on the study problem and adjust methodological aspects. The second stage corresponds to the multiple case study (phase 2), application of correctly designed and validated instruments, intensive and exhaustive fieldwork based on visiting each case.

The data and information collected and analyzed allow us to specify the persistence model proposal (phase 3), developed from the integration and representation of the data obtained. The third stage (phase 4), finally, corresponds to those actions of foresight, communication and diffusion of results and conclusions, with attention to the new lines of research that are identified (see Figure 2).

Phase 3 included a three-month visit was developed at the Department of Counseling, Higher Education and Special Education, University of Maryland (Maryland, United States). The work plan developed has provided meaningful information regarding the different approaches followed in the United States of America towards providing access to and retaining minority students. In developing the theoretical framework of this study and in analyzing findings, we draw upon the information collected during this visit.

Figure 2. Development of the research process.





The timeline reflecting the stages of the study is presented below (see Figure 3). This figure categorizes spaces and outlines the main tasks that have been carried out, however, it has also included moments of periodic review of process and activities, according to the structure proposed for the development of the study. Two types of shading are included, indicating moments of elaboration and moments of revision.

Figure 3. Research Timeline and Calendar

STAGE	PHASE	MAIN TASK	2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016	
			1 st . Semester (SEPT to FEB)	2 nd . Semester (MAR to JUL)	1 st . Semester (SEPT to FEB)	2 nd . Semester (MAR to JUL)	1 st . Semester (SEPT to FEB)	2 nd . Semester (MAR to JUL)	1 st . Semester (SEPT to FEB)	2 nd . Semester (MAR to JUL)
Exploratory and Descriptive	1	Literature Review								
		Formulating the research problem								
		General design of the study								
		Short-term study in Bolivia								
Analytical and Interpretative	2	Methodological proposal								
		Instruments: Design and Validation								
		Data Collection process								
		Preliminary Analysis								
	3	Data Analysis								
		Interpretation								
		Three-month visiting in the United States								
		Drawing Model								
Prospective and Communicative	4	Discussion and Conclusions								
		Writing Final Report								
		Dissemination of Conclusions								

References:

Development 

Revision 



II - MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2 – INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Una de las principales finalidades de la investigación es la construcción de conocimiento. En este proceso es central conceptualizar el sentido y significado de las categorías ya que éstas son *historizables*: evidencian cómo la teoría social, los investigadores y académicos, están interpretando la realidad en un momento dado (Sinisi, 2010). Delimitarlas es también imprescindible en la búsqueda de univocidad que dote de coherencia la intervención, dada la polisemia y límites difusos que caracterizan los conceptos en tanto se trata de construcciones sociohistóricas.

En el marco de la atención y superación de las inequidades sociales, los conceptos de *inclusión* y *exclusión* han sido ampliamente utilizados para el análisis teórico y el diseño de políticas sociales y educativas. Sin embargo, éstos han suscitado diversos y profundos posicionamientos ideológicos donde la no-univocidad resalta como característica principal.

En este capítulo en primer lugar se delimita el continuo inclusión-exclusión y el concepto de situación de vulnerabilidad. En segundo lugar, se analizan estos conceptos en el ámbito de la Educación Superior. En tercer lugar, a partir de los conceptos anteriores se conceptualiza la democratización del acceso y permanencia en la universidad.

2.1. Inclusión, exclusión y situación de vulnerabilidad

Entender el proceso de exclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad en la educación superior requiere, como primer paso delimitar los conceptos de *inclusión*, *exclusión* y *situación de vulnerabilidad* en el análisis social. Para ello, es imprescindible referirse al debate en torno al concepto de *pobreza*, ya que éste fue el más comúnmente utilizado para definir, caracterizar y atender la situación de exclusión que afectaba determinados grupos sociales.

El concepto de *pobreza*, definido usualmente sólo a partir de un criterio económico y una visión economicista, comenzó a ser insuficiente como eje de análisis para abarcar la situación de aquellas personas que se encontraban “fuera” de las oportunidades de desarrollarse plenamente como ciudadanos. Por tanto, no se trató de reemplazar un concepto por otro, sino de ampliar el análisis incorporando aspectos que referían al sujeto en sociedad, en relación con otros sujetos y en diferentes contextos y ámbitos (Hernández, 2010; Olmos, 2011; Subirats, 2004). Así, el concepto de *exclusión social* comenzó a ser utilizado a finales del siglo XX haciendo alusión a aquellos que no tenían acceso a las oportunidades vitales que definían una ciudadanía plena en la sociedad actual (Tezanos, 2004).

Como contracara, la inclusión pretende alcanzar la plena participación de todos los ciudadanos, activa y crítica, en igualdad de condiciones y a través de todos los ámbitos que forman el desarrollo personal y social (educación, salud, cultura, economía, vivienda, entre otros).

Acorde a lo planteado por Subirats et al. (2004, p. 15), se asume que la participación de los sujetos se produce en tres ejes interrelacionados que reflejan, a su vez, un mecanismo de integración social específico que garantiza la inclusión:

- Participación en la producción y en la creación de valor. Mecanismo de integración: utilidad social.
- Participación a partir de la adscripción política y ciudadana. Mecanismos de integración: redistribución y reconocimiento.
- Participación a partir de la adscripción cultural y conexión con redes sociales. Mecanismo de integración: reciprocidad.

La inclusión emerge como meta a ser alcanzada para una integración ciudadana plena que favorezca el desarrollo de capacidades y habilidades al individuo, según las características de época y contextuales, y el desarrollo de la sociedad al mismo tiempo en condiciones de equidad y justicia social (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010).

En el otro extremo, la exclusión se define como resultante de desigualdades estructurales a nivel social, económico, político y cultural. Es un fenómeno *multifactorial y multidimensional* dada la convergencia de factores interrelacionados que impactan negativamente en diversos ámbitos vitales: el económico, el laboral, el formativo, el sanitario, el residencial, el relacional y el de la ciudadanía y la participación (Subirats, 2004).

La exclusión social es un proceso dinámico y en expansión que afecta a grupos cada vez más numerosos en la sociedad. Por esto mismo, también se define por su *heterogeneidad* al afectar a diversos colectivos según se interrelacionen los factores de exclusión y ámbitos vitales mencionados.

Pese a ser una situación social, la exclusión posee también una dimensión personal asociada a la subjetividad y la atribución de sentido a la propia situación por parte de cada sujeto. Gacitúa, Sojo y Sheltn (2000) agregan las siguientes características al concepto de exclusión social:

- Se produce, para algunos grupos, a partir de formas económicas, acceso a los bienes básicos y también a servicios que determinan el capital humano (entre ellos educación, salud). Existe una discriminación en los accesos, debido a factores que no se limitan sólo a diferencias económicas.
- Posee un componente social, dado que incluso entre personas con niveles equivalentes o similares de capital humano y calificación, existirían elementos de discriminación que determinan una *exclusión social* más allá de lo económico (acceso diferenciado y desigual a los mercados de trabajo y a los mecanismos de protección social de las instituciones formales).

- Ocurre a nivel de los mecanismos participativos, esto es, aquellos que demandan la participación de los diferentes grupos sociales en el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos del sector público.
- Indica un acceso desigual en la práctica al ejercicio pleno y protección de los derechos políticos y las libertades civiles, incluyendo la negación de derechos humanos básicos.

En esta dirección, Donoso y Schiefelbein (2007) resaltan que el componente central del concepto de exclusión es la idea de una ruptura entre los lazos que componen la relación del sujeto con la sociedad, aunque el factor clave que define la pertenencia social puede darse en términos del mercado, el trabajo o la propia ciudadanía.

Para Tezanos (2004), la potencialidad del concepto de exclusión social es entonces que combina una *dimensión cultural* (nociones de segregación y marginación), una *dimensión económica* (el concepto de pobreza) y el análisis de la *cuestión social* (la problemática del trabajo como mecanismo de inserción social).

Esta conceptualización podría dar lugar a pensar la inclusión y la exclusión como situaciones alejadas o desconectadas, una imagen en la que algunos estarían *dentro* y otros *fuera* del espacio social. Sin embargo, ambas se construyen y reconstruyen socialmente en un proceso en el que es posible diferenciar situaciones intermedias definidas a partir del concepto de *vulnerabilidad*.

Esto es, aquellas situaciones en las que prevalece un equilibrio social frágil que puede conducir a la exclusión, ya sea a partir de la profundización de las condiciones desfavorables, o debido a factores de exclusión emergentes relacionados o no con los previos (Subirats, 2004).

La vulnerabilidad se entiende como la menor capacidad de respuesta que poseen los individuos o determinados grupos, frente a riesgos, eventos críticos o situaciones estructurales, que en determinados contextos podría llevar a un deterioro significativo en las condiciones de vida. Esto quiere decir que aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, cuentan con nulos o escasos activos (de capital humano, social o físico), recursos u oportunidades de tipo social e institucional para responder a determinadas situaciones de riesgo, críticas o de carácter estructural.

La no disponibilidad y/o la falta de acceso a la estructura de oportunidades, conformada por las políticas y servicios sociales, mecanismos e instrumentos de renovación y acumulación de activos, coloca en situación de vulnerabilidad a algunos grupos ya que dificulta o impide una respuesta apropiada a las exigencias de los diferentes ámbitos en que éstos se desenvuelven (socio relacional, educativo, laboral y político-legal) (Kummer, Correa y Hernán, 2009; Olmos, 2011; Robles, 2009).

La categoría de vulnerabilidad refleja dos condiciones que deben diferenciarse: la de “vulnerados” y la de “vulnerables”. La expresión de *vulnerados* refiere a aquellos que en el momento actual sufren una carencia que repercute en el desarrollo futuro (conducir a una situación de pobreza o exclusión). La condición de *vulnerables* engloba a aquellos que se encuentran en condiciones de mucha fragilidad que podrían desembocar en vulnerabilidad, esto es, cuando el detrimento de sus condiciones de vida se presenta como altamente probable, aunque no esté aún concretado.

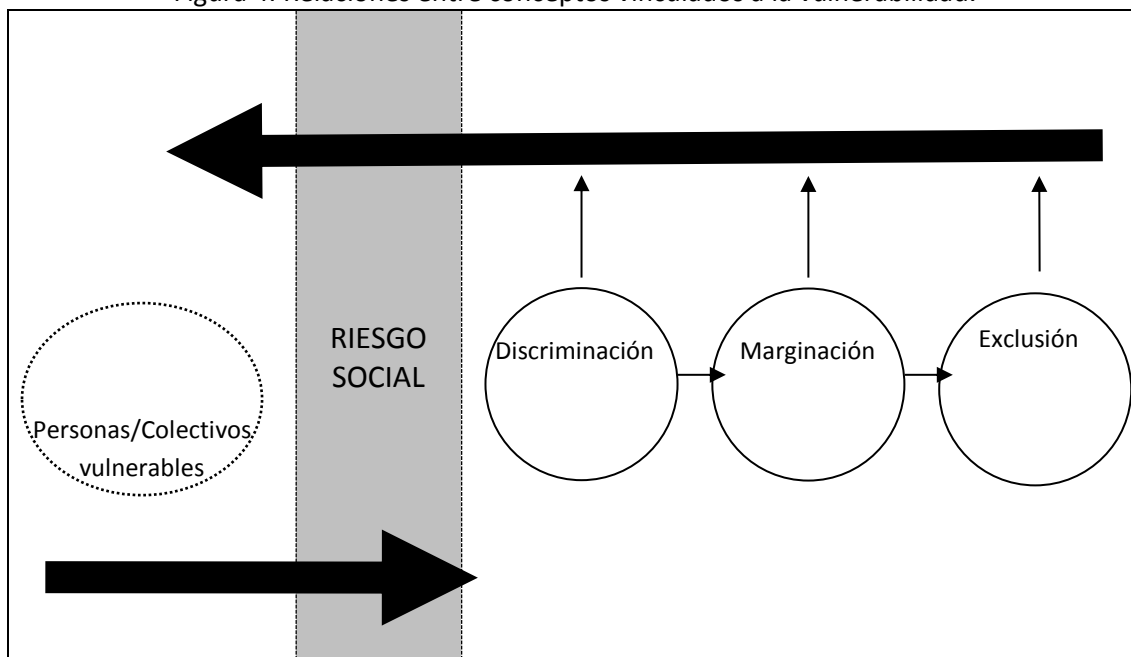
A nivel analítico, el concepto de vulnerabilidad caracteriza la situación en la que se encuentran y/o pueden encontrarse algunos grupos sociales según las diferentes épocas y contextos. Señala una posibilidad a futuro a partir de la combinación de condiciones desfavorables que se registran en el presente, se diferencia por tanto del concepto de pobreza que, si bien remite a una situación de carencia actual, usualmente está sólo relacionada al ámbito económico.

Al referirse a estas situaciones intermedias en el continuo inclusión-exclusión, el concepto de vulnerabilidad advierte respecto aquellas situaciones en las que existiría un posible riesgo de formar parte del espacio de exclusión (Kummer et al., 2009).

Existe, entonces, una relativa flexibilidad y permeabilidad de fronteras entre la inclusión, exclusión y vulnerabilidad dada por la acumulación, combinación y retroalimentación de factores de exclusión (Subirats, 2004).

Encontramos una esquematización posible de estas situaciones de exclusión en el modelo desarrollado por Castro, Duran, Navarro, Muñoz y Gairín (2012), donde se aprecia claramente que los colectivos vulnerables se encuentran frente a una situación de *riesgo social*, dado que la privación de bienes materiales y la persistencia de situaciones económicas muy desfavorecidas, y en otros espacios vitales como la salud y la educación, por ejemplo, pueden ser causales de la exclusión del propio entorno social (ver Figura 4).

Figura 4. Relaciones entre conceptos vinculados a la vulnerabilidad.



Nota. Recuperado de Castro et al., 2012, p. 141.

Este modelo también es relevante ya que refleja el carácter de proceso de la exclusión. Los grupos que se encuentran en esta situación han atravesado, al menos, tres niveles, en el que se han visto afectados progresiva y negativamente.

El primero de estos niveles es la *discriminación*, esto es, aquellas distinciones negativas y de carácter beligerante sobre personas o colectivos, que pueden fundarse sobre aspectos de raza, color, sexo, idioma o religión, entre otras y que impactan negativamente en la igualdad de trato hacia éstos.

El segundo nivel corresponde a la *marginación* que se produce a partir de una situación de discriminación recurrente y prolongada en el tiempo, que aleja a las personas de los ámbitos de poder e intervención social y las relega a un plano carente de cualquier tipo de consideración en su propio entorno social.

El tercer nivel, la *exclusión* se produce a partir de una acumulación de factores negativos y su permanencia en el tiempo, pero agravada por los efectos de las mismas sobre las circunstancias vitales de los sujetos o colectivos: rechazo y expulsión de las estructuras y dinámicas sociales (Castro et al., 2012).

La definición de estos niveles indica que las situaciones de vulnerabilidad afectan a grupos sociales que han transitado por una historia de marginación y exclusión de tipo estructural, lo cual les ha llevado a estar excluidos, total o parcialmente, de los ámbitos que determinan la pertenencia e integración de un sujeto en la sociedad a nivel político, educativo, cultural y económico, entre otros tal (Navarrete, 2007 citado por Olmos, 2011).

Los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que porten como tales, una disposición genética o fenotípica, sino que esta situación es producto de procesos complejos e interrelacionados. Así, condiciones sociohistóricas de discriminación, desventaja y marginación, procesos de explotación económica, desigualdades en cuanto a la participación política y cultural, entre otros, se encuentran en el origen o perpetuación de las situaciones de vulnerabilidad (Loyo y Calvo, 2009; Terigi, 2009).

La asociación y acumulación de desventajas que afecta a los grupos en situación de vulnerabilidad, lejos de ser un hecho puntual, responde a un proceso acumulativo que ocurre a lo largo de la vida de los sujetos; en un círculo -no virtuoso (Donoso y Schiefelbein, 2007). Al respecto, y por esta misma razón, la vulnerabilidad resulta una condición *reversible* y *modificable*, atendiendo el marco de derechos y garantías fundamentales que acoge a todos los sujetos:

Las personas excluidas tampoco son objetos pasivos de la exclusión; se organizan y desarrollan acciones individuales y colectivas para modificar las características sociales que generan el fenómeno. (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2007, p. 8)

Señalar la inclusión–exclusión como proceso que afecta a determinados colectivos, conlleva especificar cuáles son los supuestos bajo los cuales se incluye a grupos específicos en esta categoría. Al respecto, y sin desconocer las particularidades de cada contexto socio-histórico, usualmente han sido utilizados cinco ejes de desigualdad social a fin de realizar una categorización sobre los grupos en situación de vulnerabilidad: las desventajas socioeconómicas y urbanas-rurales, diferencias asociadas al género, de carácter étnico y/o racial, de discapacidad o vinculadas a la edad (Gairín y Suárez, 2012).

A partir de la aplicación de estos criterios de análisis de desigualdad, se ha considerado a quienes se ubican por debajo de la línea de pobreza, las mujeres, indígenas, afrodescendientes y gitanos entre otras minorías, personas con discapacidad y estudiantes que sobrepasan la edad teórica establecida para el acceso a la ES, entre otros, como colectivos en situación de vulnerabilidad y/o exclusión (Eurydice, 2011; Subirats, 2004). Otros criterios incluyen, por ejemplo, la situación de refugiados, desplazados por conflictos o guerras (Arce González y González, 2015; González y Blandón, 2014), estudiantes indocumentados (Chuan-Ru y Rhoads, 2016) o jóvenes que no estudian ni trabajan.

Si bien estos ejes de desigualdad social hacen posible delimitar diversos colectivos en situación de vulnerabilidad, los factores de exclusión en el ámbito de la educación son comunes, aunque pueden afectarles en grados diferentes, y abarcan un espectro amplio de situaciones que van desde el no acceso a la educación hasta el abandono permanente del sistema (ver Tabla 1).

Tabla 1. Colectivos en situación de vulnerabilidad y factores de exclusión en el ámbito educativo.

EJES DE DESIGUALDAD SOCIAL					
	Socioeconómica y urbana	Género	Étnica y racial	Discapacidad	Edad
Colectivos considerados en situación de vulnerabilidad	Grupos con situación socioeconómica desfavorable, ubicados en los quintiles I y II.	Mujeres en ciertas áreas y carreras.	Grupos étnicos: indígenas, afro-descendientes, gitanos, entre otros.	Personas con discapacidad sensorial, motriz o intelectual.	Aquellos que no han asistido a niveles educativos obligatorios o sobrepasan la edad teórica.
Factores de exclusión	<p style="text-align: center;">Ámbito educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • No escolarización. • No acceso a la educación obligatoria • Analfabetismo. • Bajo nivel formativo. • Formación insuficiente. • Fracaso escolar. • Abandono o deserción del sistema educativo. • Barreras lingüísticas. • Otros factores. 				

Nota. Elaborado a partir de A partir de Carnoy, et al. (2002); Gairín y Suárez (2012); Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals (2009); Pedroza, Villalobos, Farfán y Navarrete (2006); Sebastián y Scharager (2007); Subirats (2004).

Dos consideraciones emergen respecto de la utilización de estos ejes de desigualdad, ya que, si bien se trata de una clasificación cuya finalidad es de tipo analítica, sus diversas interpretaciones han fundamentado prácticas segregadoras y/o discriminadoras en el ámbito educativo.

La construcción de imágenes estereotipadas respecto de estos grupos a partir de estos criterios, no sólo desconoce las diferencias dentro de cada uno de éstos, sino que promueve su *victimización*¹ en el marco de la investigación y las políticas sociales (Didou, 2006).

¹ Tal como indica Dubet (2012), cabe señalar el riesgo de caer en el “mecanismo victimario que induce una obligación de asignación” y a partir del cual “no basta con decir que soy una víctima de mi identidad (porque esta identidad se encuentra estigmatizada): estoy obligado a someterme a ella, incluso a reivindicarla, aunque más no fuera para combatir de ese modo la discriminación” (pp. 79-80).

Es importante señalar que el concepto de *etnicidad* se refiere a *cultura*, concretamente a diferencias culturales, y se relaciona de manera directa con la identidad; ambos conceptos modelan las percepciones y significaciones de los sujetos en el espacio social (Bello y Rangel, 2002).

En primer lugar, lejos de etiquetar o estigmatizar estudiantes, la clasificación presentada en la Tabla 1 se considera de utilidad en cuanto hace posible profundizar el análisis respecto de un grupo o un fenómeno. Esta aclaración cobra relevancia en este estudio ya que las desigualdades étnicas y raciales, que aluden a pueblos indígenas y afrodescendientes respectivamente, han motivado y legitimado diversos tipos de inequidad que son inadmisibles desde el punto de vista moral, económico y social (Mato, 2012). Esta consideración tiene como implicancia que, si bien se focaliza en un grupo definido como *en situación de vulnerabilidad a partir de un criterio étnico*, se entiende que la identidad étnica no constituye *per se* un motivo de vulnerabilidad social y/o educativa, sino que debe ser entendida en el marco de diversos condicionantes sociohistóricos.

En segundo lugar, si bien a nivel analítico se diferencian *grupos y situaciones de exclusión*, en la realidad se presentan asociadas y por tanto se encuentran situaciones *combinadas* que refieren situaciones extremas de vulnerabilidad. Se trata de procesos de índole social y multidimensional, cuyo abordaje requiere de esfuerzos coordinados y multidireccionales que debieran reunir un conjunto diverso de actores e instancias políticas, que incluyan a la ES, pero no se agotan en ésta.

La inclusión tiene por objeto lograr la igualdad de acceso y de oportunidades para los excluidos incorporándolos en las estructuras sociales, políticas e institucionales donde se toman las decisiones sobre el acceso y las oportunidades. (BID, 2007, p. 15).

Esta consideración tiene como implicancia que, si bien en este estudio se focaliza en la educación superior, se reconoce que la solución de los problemas educativos que afectan a los colectivos vulnerables, requieren la acción social conjunta en el abordaje de problemáticas estructurales como son la desigualdad y exclusión, que permean diversos ámbitos de desarrollo social y no sólo educativo.

2.2. Inclusión, Equidad y Justicia Social en la Educación Superior

La inclusión es un *proceso* que tiene por objetivo *lograr la presencia, participación y éxito* de todos los estudiantes, para lo cual requiere *identificar y eliminar aquellas barreras* que dificultan o impiden el derecho a la educación, poniendo especial énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían encontrarse en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011).

Alcanzar la inclusión se encuentra estrechamente vinculada a la pregunta respecto de cómo *incluir a aquellos que han sido tradicionalmente excluidos* de estas oportunidades educativas y, a la vez, cómo mejorar la calidad y pertinencia de la educación en cuanto a las nuevas demandas que el desarrollo social impone (Acedo, Ferrer y Pàmies, 2009).

Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación es, por tanto, un imperativo social.

La necesidad de garantizar el derecho a la educación, prestando atención especial a los más marginados (UNESCO, 2009), ha sido señalada en el programa Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación Inclusiva (2008), entre otros instrumentos de política internacional.

En este marco, la Educación Superior² se define como una herramienta fundamental en el desarrollo social e individual toda vez que abarca la formación de ciudadanos capaces de desempeñarse en diversos ámbitos sociales. Henríquez (2015), agrega que asumir la ES en su sentido más estratégico requiere entender que constituye un bien público social y, por tanto, garantizar su acceso universal es un derecho humano.

La Educación Superior continúa siendo un espacio privilegiado donde se forja el futuro de una sociedad, como portador de un bien o servicio de interés colectivo permanente. (Henríquez, 2015, p. 19). A esta centralidad de la ES para el desarrollo pleno los sujetos y la sociedad, se suma su contribución esencial en términos de creación y difusión de conocimiento.

Es por ello que se espera que la ES no sólo garantice el acceso como *derecho real* para todos, sino que también contribuya a la convivencia democrática, a la tolerancia, a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación, y a la creación del conocimiento para la transformación social y productiva de las sociedades (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRES], 2008; Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, 2009).

Consecuencia directa de estas afirmaciones es la superación y/o eliminación de cualquier forma de discriminación que impida incrementar los niveles de logro y participación en la ES a todos los estudiantes.

Se trata de garantizar el completamiento del ciclo positivo de acceso-permanencia-egreso, a partir de una oferta educativa de calidad como herramienta para la igualdad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2014; Henríquez, 2015).

Las funciones y valores atribuidos a la Educación Superior contrastan, sin embargo, con el reflejo de diversas problemáticas asociadas a la inclusión, equidad, pertinencia y calidad en este nivel educativo (Aponte-Hernández, 2008).

² Entendemos por Educación Superior al conjunto de alternativas educacionales para las cuales se considera como requisito la titulación secundaria (Lemaitre, 2005). Dado que entre estas alternativas se encuentran variados tipos de instituciones, optamos en el presente estudio por considerar a las instituciones de educación superior de carácter universitario, que tienen como finalidad la obtención del Grado, bachillerato universitario, primer ciclo de licenciatura, *bachelor* o equivalente (Nivel 6, CINE UNESCO, 2013a). Al respecto, el concepto de *educación superior* refiere aquí a *universidades, instituciones de educación superior o instituciones de educación superior universitaria*, utilizados a los fines de este estudio como sinónimos.

La atención específica a aquellas barreras que afectan a jóvenes con menores probabilidades de permanecer y finalizar sus estudios se convierte en una cuestión primordial en el caso de quienes se encuentran en una situación de desventaja asociada a condiciones de género, raza o etnia, pobreza, discapacidad o edad, entre otros (Echeita 2006; Escudero y Martínez, 2011; Loyo y Calvo, 2009).

Más aún, en el caso de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, las situaciones de exclusión que les afectan abarcan no sólo saberes y competencias imprescindibles para la participación política, económica, sociocultural y ciudadana, sino también las *posibilidades de desarrollar un proyecto de vida* (Blanco, 2010).

Sin embargo, la propia noción de inclusión ha sido conceptualizada de formas diferentes y, en ocasiones, solapadas o contrapuestas. Asimismo, cada una de éstas conlleva determinadas implicaciones al proponer respuestas educativas a las situaciones de inequidad las cuales que no siempre se han producido en un marco de derechos.

El análisis de Ainscow y sus colaboradores (2006) muestra una tipología de cinco concepciones de la inclusión: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos.

Parrilla (2002), entre otros autores, diferencia cuatro momentos respecto del enfoque de la inclusión educativa y las consecuentes respuestas educativas a la problemática de la equidad y la igualdad: la exclusión, la segregación, la integración y la reestructuración.

Si bien este análisis focaliza en el nivel de educación básica, un recorrido por estos momentos refleja claramente cómo las diversas concepciones respecto del “otro”, la “diversidad” y la “inclusión” han orientado las prácticas y propuestas institucionales en este ámbito:

- En un primer momento, la *exclusión* tuvo como consecuencia la negación del derecho a la educación para todos aquellos grupos que no pertenecían a la población destinataria exclusiva de la escuela.
- En un segundo momento, se promovió la incorporación de estos grupos excluidos (con diferencias según contextos y colectivos); pero en condiciones *segregadoras*: un sistema educativo de tipo dual con un tronco general común y respuestas específicas para determinados grupos.

- En un tercer momento, se produjeron un conjunto de *reformas integradoras* definidas como “*asimilacionistas*”. Esto es, desde las escuelas *segregadas* hacia las “normales”, aquellas donde se enseñaba la cultura, valores y contenidos de la cultura dominante, aceptada como única e imprescindible para “pertener a la sociedad”.

El reconocimiento del derecho a la educación, en el que fue fundamental la presión de los propios movimientos sociales, estaba ceñido sólo a la igualdad en el acceso.

- Finalmente, el momento de la *reestructuración* coincide con el desarrollo de enfoques recientes respecto de la inclusión desde una perspectiva focalizada en la organización. Los principios que caracterizan este momento incluyen concebir la inclusión como un proceso global que afecta a toda la institución, ya que sus estructuras y sistemas relacionales favorecen o dificultan la atención a grupos vulnerables; y el reconocimiento de la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

Este recorrido refleja la incidencia de condicionantes históricos y socio culturales en el proceso de garantizar el derecho a la educación. Por caso, el impacto de los enfoques de exclusión y segregación se tradujo en intervenciones orientadas a conseguir que el sujeto se adaptara a la institución, proporcionándole aquello de lo cual carecía, por “ser diferente” o “deficitario” respecto de lo “normal”.

Estas carencias se adjudicaban al propio individuo, a sus rasgos psicológicos, condiciones socioeconómicas o familiares, y por tanto no se consideraba la posibilidad de desarrollar sus potencialidades o de introducir cambios en el propio contexto institucional (Blanco, 2007).

Por otra parte, también cabe señalar que para algunos autores el cambio de un paradigma de la integración a un paradigma centrado en la inclusión no será tal hasta que no se hayan visibilizado y reconocido las prácticas y procesos de exclusión que aún persisten en el sistema educativo y sus instituciones (Sinisi, 2010).

En sociedades con altos índices de desigualdad, la exclusión y la vulnerabilidad transitan entre dos niveles difíciles de separar: características propias e internas de los sistemas de educación superior y condiciones externas en las que éstos se ubican y se desarrollan (Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005). Por su parte, García de Fanelli (2006) se refiere a éstos como condicionamientos que pertenecen al contexto (exógenos) y aquellos propios de las instituciones de educación superior (endógenos).

Para Tiana (2010), por ejemplo, la democratización del acceso, la diversificación de la oferta de carreras y títulos, son aspectos positivos para la inclusión de colectivos vulnerables, mientras que los procesos de privatización, mercantilización y la escasez de la oferta, entre otros, actúan como limitantes.

El logro de la inclusión en la ES está asociado a un cambio en las universidades, una modificación profunda de sus estructuras, pero también a la superación de barreras arraigadas en la estructura política, económica e ideológica de las sociedades, donde las instituciones y políticas educativas se enmarcan (Sapon-Shevin, 2013).

Sin embargo, los rasgos fundacionales de la ES, entre los que se encuentran la no obligatoriedad, la formación de elites y la ponderación del mérito y la excelencia, complejizan lograr un equilibrio que garantice su disponibilidad para todos los estudiantes y, en especial, para aquellos en situación de vulnerabilidad.

La búsqueda de la inclusión conlleva el reto de superar una contradicción fundamental en un nivel educativo reticente a tendencias igualitaristas, y donde la diversidad entendida como un derecho humano individual y de grupos aún no ha sido puesta en valor por completo (Aponte-Hernández, 2008; Chiroleau, 2009).

Por el contrario, tal y como se viene afirmando, todos los estudiantes deberían tener la oportunidad de participar y tener éxito en la ES independientemente de sus características *de origen*, entre las que se mencionaron como ejemplos el origen social, raza, etnia, género o discapacidad, en concordancia con el reconocimiento de la diversidad humana (IESALC, 2006).

La diversidad es una característica intrínseca y positiva a las sociedades, una *oportunidad* que exige ser revalorizada en el ámbito educativo y que abarca no sólo un aspecto cultural, sino también diferentes contextos sociales y diferencias individuales en capacidades, motivaciones e intereses (Blanco, 2007).

En esta dirección, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD, por sus siglas en inglés] define como *sistemas equitativos de educación terciaria* a aquellos que son capaces de asegurar que estas circunstancias no inciden negativamente en la trayectoria educativa. Se trata, por el contrario, de sistemas en los que todos los estudiantes tienen posibilidades de alcanzar los mismos resultados:

...el acceso, la participación y los resultados de la educación terciaria se basan únicamente en las capacidades innatas y esfuerzo de estudio de los individuos. Aseguran que el logro del potencial educativo en el nivel terciario no es el resultado de circunstancias personales y sociales, incluyendo factores como la situación socioeconómica, el género, el origen étnico, el status de inmigrante, el lugar de residencia, la edad o la discapacidad. (OECD, 2008, p. 14)

Así entendida, la relación entre la inclusión y la diversidad en la educación no está ya asociada a una negación o exclusión, donde los sujetos deben *renunciar a lo propio para ser parte* del ámbito educativo y sus instituciones, sino a la puesta en valor de esta diversidad como aspecto fundamental y enriquecedor en el proceso educativo.

Es innegable, por otra parte, que el cambio de perfil de la población estudiantil universitaria, a partir del ingreso o reconocimiento de *estudiantes no tradicionales* en la ES (Rama, 2009), cuestionó su orientación prioritaria a la formación de las elites como uno de estos rasgos fundacionales. La demanda de *apertura* de una institución ideada para un sector acotado de la sociedad se correspondió también con los procesos de universalización de los niveles previos de educación, fundamentalmente de educación básica y ampliándose cada vez más al nivel secundario.

La exigencia por lograr la *democratización externa*³ de este nivel, esto es, la pretensión de alcanzar en la universidad una composición interna que sea reflejo de la composición social, se tradujo discursivamente en la demanda por garantizar el ciclo *ingreso-permanencia y egreso* a todos los estudiantes (Chiroleau, 2009).

A nivel práctico, sin embargo, esta demanda se concretó en la ampliación de oportunidades de acceso, una *igualdad formal*, que evidenció que las condiciones formales no son suficientes para alcanzar la igualdad entre los sujetos ya que “un acceso libre no equivale a un acceso igual” (Renaut, 2008, p. 6).

Promover el acceso al espacio universitario como la *única estrategia* para el logro de la participación de todos los sujetos, si bien “abre” un ámbito tradicionalmente exclusivo, no toma en consideración que los grupos sociales poseen capitales económicos, sociales, culturales y escolares diferentes y por tanto sus posibilidades de éxito en el circuito educativo son diversas.

Desde el enfoque de la inclusión, lo que está en discusión es cómo mejorar las oportunidades educativas para garantizar el derecho a la educación superior, en tanto bien público y social. Este debate que adquiere mayor significación en el marco de un contexto, como el latinoamericano, caracterizado por una profunda diversidad cultural e identitaria (López, 2016).

Por otra parte, puesto que alude a un nivel educativo que no está considerado como parte de los niveles obligatorios en los sistemas de educación, y que exige ser abordado desde categorías específicas y propias.

En este sentido, continúa siendo imprescindible avanzar en cómo abordar las barreras estructurales y del sistema que limitan las oportunidades en la ES para un gran número de estudiantes (Perna, 2015).

El rezago por la desigualdad vinculada a la pobreza, el género, la raza, la etnia, el idioma y la cultura no se deja atrás por acceder a participar en una experiencia educativa. Al contrario, de acuerdo con las medidas de inclusión, las limitaciones de los procesos de interacción cultural educativa dentro de las instituciones van a reducir o agudizar las desigualdades o

³ Se define la *democratización interna* como la participación de los claustros en el gobierno universitario y la *democratización externa* como la representación que las distintas clases sociales poseen en la población universitaria, aunque estos dos planos no necesariamente se presentan de manera simultánea (Chiroleau, 2009, p. 2).

diferencias, determinando las posibilidades de aprovechamiento, progreso, terminación y logros. (Aponte-Hernández, 2010, p. 308)

La puesta en marcha de acciones y estrategias para la superación de estas barreras requiere como primer paso, la definición teórica de ciertas categorías y sus relaciones puesto que son éstas las que estructurarán las acciones.

Desde el plano discursivo y desde las políticas públicas, se alude a los principios de *igualdad*, *justicia social* y *equidad*, como ejes centrales para redefinir el rol de la educación, y concretamente la ES, en la sociedad.

Dubet (2012) señala que dos son las concepciones de la justicia social vigentes: *la igualdad de posiciones* y *la igualdad de oportunidades*. A priori, estas concepciones comparten el mismo objetivo “reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna” (p. 11). Sin embargo, se trata de dos posturas enfrentadas y entre las que existen profundas diferencias, tal como señala el autor:

- **Igualdad de posiciones:** dado que los sujetos ocupan diferentes y dispares posiciones en la estructura social, la justicia social busca *acercarlas* reduciendo para ello las desigualdades (en el ingreso, en condiciones de vida, en acceso a servicios, entre otros).
- **Igualdad de oportunidades:** dado que los sujetos son *iguales en el punto de partida* la justicia social busca ofrecer, a todos, la posibilidad de ocupar las mejores posiciones, ya que las desigualdades se entienden como “obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa” (p. 12).

La convivencia de estas dos posiciones se traduce en dos abordajes diferentes de la equidad en la educación superior, ya que cada política educativa responderá a determinada concepción de la igualdad y la justicia social (Bolívar, 2005). Tal como se recoge en el Informe Eurydice (Comisión Europea, 2011, p. 10), por ejemplo, en los países europeos estas concepciones se traducen en dos grandes enfoques de política:

- **La igualdad formal (igualdad de condiciones):** se basa en que la eliminación de los obstáculos y las prácticas discriminatorias es la forma más adecuada para favorecer el acceso, participación y logro académico. Con la finalidad de lograr un sistema en el que ningún estudiante sea o pueda ser discriminado todos los estudiantes son tratados igualmente, aunque se omitirían desequilibrios en la participación derivados de las desigualdades previas a la ES.
- **La igualdad de resultados:** este enfoque prioriza políticas de discriminación positiva o acción afirmativa para superar las desigualdades sociales. La financiación pública y las medidas políticas son consideradas como herramientas fundamentales cuyos destinatarios principales deberían ser los sectores menos favorecidos de la sociedad.

Sin desconocer el profundo debate que plantea Dubet (2012) y su argumentación en favor de priorizar el modelo de posiciones, se asume que en la ES la *igualdad de oportunidades* es una forma de igualdad más compleja e intermedia entre la *igualdad formal*, centrada en el acceso a las instituciones, y la *igualdad de resultados*, utópica e irrealizable dado que depende de talentos y esfuerzos individuales (Renaut, 2008).

El principio de *equidad* resulta, en tal caso, prioritario ya que “renuncia a la idea de que todos somos iguales y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que se propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental” (López, 2005, p. 68).

Ésta posibilita construir situaciones de igualdad desde un trato específico a quienes se encuentran en desventaja o situaciones de discriminación y exclusión social: “la equidad es dar a cada quien lo que necesita, y más a los que más lo necesitan (Schmelkes, 2009, p. 50).

En el ámbito de la educación, el principio de equidad persigue la igualdad en los diferentes momentos del proceso educativo (CINDA, 2010, citado por Velezmoro, Chávez, Rodrich y Bacale, 2013, p. 197) y se transforma en un *imperativo social* orientada a que cada estudiante desarrolle su trayectoria académica con relativas posibilidades de éxito (Eurydice, 2014).

La equidad se asume así, como concepto complejo y multidimensional, en tanto se compone de cuatro dimensiones que contemplan diferentes objetivos, supuestos y posibles ámbitos de intervención en cada uno de los diferentes momentos de la trayectoria educativa (ver Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones de la equidad en la educación superior.

DIMENSIÓN	OBJETIVO	SUPUESTO	ÁMBITO DE INTERVENCIÓN
OPORTUNIDADES DE ESTUDIO	Progresar en la universalización de la educación superior	Si se igualan las condiciones de la oferta se alcanzarán estándares de calidad similares.	Estructura y oferta de los sistemas de educación superior.
ACCESO	Atender a las necesidades y capacidades de manera diferenciada para alcanzar el equilibrio en el logro académico	La igualdad de oportunidades se basa en una atención equitativa de las necesidades educativas.	Mecanismos de admisión y selección para el ingreso.
PERMANENCIA	Garantizar el sostenimiento académico, pedagógico, sociocultural y económico de todos los estudiantes.	Conocer lo que sucede una vez dentro de la institución favorece una atención pertinente a quienes se encuentran en desventaja y la continuidad de quienes están <i>en ventaja</i>	Diferentes problemáticas asociadas a dificultades económicas, derivadas de desventajas en la formación previa, entre otras, que impactan negativamente en la permanencia.
RESULTADOS	Formación mínima para el ejercicio de la ciudadanía, la diversidad, la convivencia y la movilidad socioeconómica.	Una formación académica similar conducirá a logros mínimos y semejantes a todos los estudiantes.	Calidad de la formación ofrecida (programas, recursos docentes y didácticos, entre otros indicadores).

Nota. Elaborado a partir de Lemaitre (2005) y Pedroza et al. (2006).

Este enfoque multidimensional de la equidad señala que en el contexto actual no basta con la ampliación de oportunidades de acceso para *colectivos en situación de vulnerabilidad*, estudiantes con bajo nivel socioeconómico, estudiantes con discapacidad, estudiantes indígenas y afrodescendientes, entre otros; sino que se requiere enfrentar ciertos retos y realizar cambios profundos en el modelo educativo de la educación superior para dar respuestas a esta diversidad (Dovigo, 2017; Rama, 2009).

El papel de las ES, concretamente de las universidades, es el de proporcionar condiciones organizativas y académicas apropiadas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito (Chiroleau, 2009). En este sentido focalizamos en este estudio en las universidades, aunque no debe de olvidarse el rol del propio sistema de educación y las políticas públicas de educación superior en el logro de la equidad.

Desde un enfoque inclusivo que reconoce el valor y potencialidad de la diversidad, esto conlleva, tal y como se viene afirmando, garantizar la equidad a través de toda la trayectoria educativa que conduzca a un aprendizaje significativo, a nivel individual y social, por parte de todos los estudiantes más allá de características personales.

Por otra parte, entender la ES como bien público y analizarla desde el principio de equidad, implica reconocer la calidad educativa como parte del derecho a la educación. Al respecto, aunque no es el eje central en este estudio, cabe señalar que la calidad es un componente de la equidad toda vez que no es posible concebir universidades inclusivas que no sean de calidad, ni universidades de calidad que no sean inclusivas (Díaz-Romero, 2010; Dias Sobrinho, 2008, Gairín y Suárez, 2014). La plena ciudadanía, el ejercicio de derechos y la participación en espacios sociales, y el acceso a bienes materiales y culturales, se vincula estrechamente con la adquisición de saberes y competencias socialmente válidos y pertinentes para el desempeño personal, profesional y laboral (Bolívar, 2005; Gentili, 2016).

Es innegable que el *conocimiento*, constituye uno de los ejes prioritarios del desarrollo individual y social; sin embargo, su distribución continúa siendo el desafío central en términos de equidad e inclusión (Bruner, 2000; Fernández Lamarra, 2007, Juarros, 2006; UNESCO, 2013).

Por lo tanto, programas formativos de baja calidad, escasa variedad de oportunidades de estudio, ausencia de condiciones para la viabilidad de estudios; no pueden entenderse en el marco de un enfoque inclusivo de la ES (Aponte-Hernández, 2008).

Por el contrario, *inclusión* y *calidad* se refuerzan mutuamente y son ejes centrales en el logro de la educación inclusiva (UNESCO, 2009). Se establece entre éstas una relación de *reciprocidad* toda vez que se retroalimentan y deben funcionar juntas en la consecución de los objetivos educativos: una es condición de la otra y viceversa, a fin de garantizar el derecho a la educación.

Schmelkes (2009, p. 50) señala que una educación equitativa, bien distribuida, requiere distribuir *calidad educativa*, al menos, en los siguientes aspectos:

- Aprendizajes relevantes para la vida actual y futura de los estudiantes en el ámbito personal, familiar, cívico y económico-laboral.
- Flexibilidad en los planes de estudio y capacidad de adaptación curricular y metodológica.
- Atención a necesidades educativas propias de poblaciones específicas.
- Equidad en la distribución de recursos materiales y humanos.

En otras palabras, “la equidad en la inclusión se transforma en un requisito crítico para el aseguramiento de la calidad” (Díaz-Romero, 2010, p. 4), y por lo tanto en esta ecuación no es posible concebir *universidades de calidad* que no sean inclusivas o, por el contrario, *universidades inclusivas* que no sean de calidad: (Dias Sobrinho, 2008; Díaz-Romero, 2010).

La *pertinencia de la educación* ha sido señalada, asimismo, como otro eje central para definir una educación de calidad, junto con el respeto de los derechos humanos, la equidad en el acceso, los procesos y resultados (UNESCO, 2005), elementos que se han abordado en párrafos precedentes.

Se entiende por pertinencia a la adecuación de la educación superior a aquellos desafíos, retos y demandas que la sociedad realiza y que no se agotan en la economía o del sector laboral o profesional; sino que interpelan las funciones de formación, investigación y extensión, sus recursos, la organización, los procesos y su proyección en el espacio social (Aponte-Hernández, 2010; Tünnermann-Bernheim, 2000).

El desafío de responder a nuevas demandas sociales desde el principio de pertinencia moldea así el rol fundamental de las instituciones de educación superior en la sociedad en la producción y difusión del conocimiento (UNESCO, 2009).

A partir de los fundamentos reseñados hasta aquí, parece evidente que la pregunta no radica tanto en qué se entiende por inclusión en la ES, cuáles son sus principios y fundamentos, y por qué es necesaria en una sociedad atravesada por el conocimiento, pero en la que se profundizan cada vez más las desigualdades sociales y económicas, sino y, sobre todo, cómo avanzar en su logro en un marco de derechos y de manera efectiva y satisfactoria (Turner-Cmuchal, 2017).

Parafraseando a Gentili (2016), el derecho a una educación de calidad comprende no sólo *buenas condiciones* de aprendizaje sino también *mejores condiciones* de permanencia y, agregamos, resultados.

2.3. Democratizar el acceso y la permanencia en la Educación Superior

Cuando se señalan los progresos en términos de inclusión y equidad en materia educativa es inevitable la referencia a la universalización del nivel primario y los avances en esta dirección en el nivel secundario (aunque ésta depende de otros condicionamientos y circunstancias) en gran parte de las regiones.

En el ámbito de la ES, la *masificación del acceso* ha sido una de las características principales de la denominada tercera reforma (Aponte-Hernández, 2008; Rama, 2007).

En los países del espacio iberoamericano, por ejemplo, la matrícula en los sistemas de educación superior creció un 62% en el periodo 2000 - 2008. Esto representa que alrededor de 22 millones de personas accedieron al sistema de educación terciaria, un 13% de la matrícula mundial (Brunner y Ferrer, 2011).

En América Latina, en este mismo periodo, la tasa de estudiantes por cada cien mil habitantes se incrementó sobre el 40% en 30 países (UNESCO, 2013b). Concretamente, para el año 2006 y siguiendo el modelo de Trow (1974)⁴, diez países habían alcanzado ya el modelo de acceso universal: Argentina, Panamá, Cuba, Chile, Costa Rica, Venezuela, Uruguay, Bolivia, República Dominicana y Perú.

A la vez, nueve países se ubicaron en el modelo de acceso de masas: Brasil, Colombia, México, Ecuador, Paraguay, Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua (proyección realizada por IESALC utilizando el rango OCDE, citado en Anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias, SPU, Ministerio de Educación, Argentina, 2006, p. 104).

Este incremento si bien significó una oportunidad para estudiantes de los sectores medio y bajo, ha beneficiado principalmente a quienes se ubican en sectores socioeconómicos altos (UNESCO, 2013b). El crecimiento de la cobertura de este nivel coexiste con la marginación de los sectores en situación de vulnerabilidad para quienes la desigualdad se expresa en términos de la inexistencia o insuficiencia de opciones y viabilidad de oportunidades de estudio (Aponte-Hernández, 2008; Bohonnek, Camilleri, Griga, Mühleck, Miklavič y Orr, 2010; Díaz-Romero, 2006; Pedroza et al., 2006; Rezaval, 2008).

La ampliación de las bases sociales de la ES originó entonces, la necesidad de atender la problemática de acceso a los estudios universitarios, considerando que es en este nivel educativo donde tienden a reproducirse y profundizarse las desigualdades sociales y la subrepresentación de los grupos en situación de vulnerabilidad en algunos países (Chiroleu, 2010).

En América Latina, informes recientes indican que la desigualdad se ha reducido (CEPAL, 2016a; 2016b), sin embargo, continúa siendo reconocida como una de las regiones más inequitativas del mundo puesto que aún se registran profundas inequidades que limitan el pleno desarrollo de todos los ciudadanos. Los datos revelan que las condiciones económicas, las diferencias asociadas al género, a la pertenencia étnica o aspectos culturales persisten y funcionan como barreras afectando los colectivos vulnerables.

La equidad emerge como un proyecto político que pretende la igualdad a partir del reconocimiento de las desigualdades en el punto de partida (Cuenca, 2006), y en el que la democratización del acceso y la permanencia en la escuela y en la educación, para toda la población, son fundamentales para la ampliación de oportunidades y derechos sociales (Gentili, 2016).

⁴ Esta clasificación identifica distintas etapas del crecimiento de la matrícula de educación superior y considera tres modelos en función de las tasas de escolarización. El “modelo de acceso de elites” registra tasas inferiores al 15%, el “modelo de acceso de masas” incluye tasas entre el 15% y el 35% y el “modelo de acceso universal” clasifica aquellos sistemas con tasas superiores al 35% (Trow, 1974, citado por García Guadilla, 1991). Rama (2009) por su parte, distingue cinco Modelos de Acceso según porcentajes de la tasa bruta de matriculación: a) Modelo de Elites (0 - 15%), b) Modelos de Minorías (15% - 30%), c) Modelo de Masas (30 - 50%), d) Modelo Universal (50 - 85%) y, finalmente, e) Modelo Absoluto (85 - 100 %).

La promoción y fortalecimiento en la ES de políticas de inclusión y equidad deberían estar orientadas a alcanzar el acceso a oportunidades educativas, la permanencia y el egreso, en el horizonte de la participación ciudadana y la incorporación al mundo laboral (Aponte-Hernández, 2008).

Tal y como se ha mencionado, partimos de considerar que la trayectoria académica de los estudiantes en la ES comprende tres momentos o fases: el acceso, la permanencia y el egreso. Estos momentos están estrechamente interrelacionados y poseen, a la vez, sus propias características.

Sin embargo, a partir de la perspectiva que se viene desarrollando, emerge una proposición central en este estudio, y puede resumirse en que el logro de la inclusión en la ES tiene a la permanencia como eje central para garantizar toda la trayectoria educativa. Dos motivos principales, entre otros posibles, justifican esta proposición.

En primer lugar, la masificación de la matrícula en la ES no indica una relación causal respecto de la democratización en este nivel educativo (Sverdlick et al., 2005). En segundo lugar, la inclusión aboga por garantizar, no sólo el acceso, sino toda la trayectoria educativa y sus fases.

Respecto de la masificación del nivel, la coexistencia de sistemas de educación superior *con acceso restringido* versus sistemas de educación superior *con acceso irrestricto* ha caracterizado el debate respecto de la promoción de la equidad y la inclusión en América Latina (García-Guadilla, 1991; Juarros, 2006).

Al defender sistemas restringidos, el establecimiento de mecanismos específicos de selección para el ingreso se justificaría dado que una ampliación del acceso no sería compatible con la calidad y excelencia demandada a la ES.

Asimismo, desde esta perspectiva, una respuesta completa a la creciente demanda de acceso a la ES no sería realizable, puesto que el mercado laboral no posee suficiente capacidad de absorción para todos los egresados.

Los sistemas irrestrictos, en los que la sola obtención del título de educación secundaria garantiza el ingreso a la universidad, se argumenta que la igualdad de oportunidades se garantiza por medio del acceso directo a la institución y se considera la cantidad de ingresantes como variable de democratización de la ES.

Como puede observarse, en las dos perspectivas una parte importante de los análisis y abordajes sobre el problema de la inequidad en la ES se han centrado en el momento de ingreso. En ambos casos, sin embargo, se trataría de mecanismos de acceso y/o selección de estudiantes que promueven un *acceso formal* que, a priori, no resuelve el problema de la inclusión.

Por un lado, si los estudiantes que ingresan no cuentan con las competencias necesarias para desempeñarse en este nivel educativo, y esta situación no es abordada e impacta negativamente en su trayectoria académica, el acceso queda reducido a un procedimiento formal y el no completamiento de la carrera limita sus posibilidades de desarrollo laboral (Aponte-Hernández, 2008; Juarros, 2006).

En el acceso directo más propio de sistemas irrestrictos, pese a que podría representar un avance al permitir que todos aquellos que lo deseen ingresen a la universidad, lo que se produce en muchos casos es una *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2008).

Esto es, procesos como la deserción, el abandono o el fracaso, que suceden una vez completado el acceso formal a la institución, afectan principalmente a estudiantes en situación de vulnerabilidad y van en detrimento de la propia idea de inclusión.

Se produce una *selección* luego del acceso, comúnmente durante los primeros años de la carrera, en función de los resultados académicos de los estudiantes, los cuales están estrechamente relacionados a sus trayectorias educativas previas y condiciones socioeconómicas de origen.

El acceso formal no es suficiente para aquellos estudiantes que están *discriminados en el sistema de educación superior*, que transitan por múltiples y variadas formas de exclusión una vez dentro de ésta.

Se necesita flexibilizar y adaptar los fines y los principios de la educación superior, su estructura y organización, y sus procesos pedagógicos y didácticos. Todo esto con el fin de que aquellos marginados efectivamente puedan ampliar sus potencialidades, libertades y puedan insertarse interculturalmente en la vida social del país. (Cuenca, 2006, p. 36).

Para aquellos que han sufrido y/o sufren una privación del derecho a la educación, como valor en sí mismo y como derecho que capacita para otros derechos (Escudero y Martínez, 2011), el ingreso a la universidad representa el primer paso de un complejo proceso en el que se enfrentan con diversos obstáculos.

La ampliación de la cobertura ya no resulta suficiente y es necesario avanzar hacia el desarrollo de *prácticas inclusivas* que, considerando estos puntos de partida diferentes de los grupos demandantes, estén orientadas hacia el mismo objetivo sin relegar la calidad académica (Chiroleau, 2009).

Fortalecer y promover la permanencia de los estudiantes emerge como aspecto fundamental en la trayectoria educativa, y como uno de los ejes centrales de la inclusión en la ES, no sólo en contexto latinoamericano sino también europeo:

El acceso a la educación superior debe ampliarse fomentando el potencial de los estudiantes y proporcionando condiciones adecuadas para la realización de sus estudios. Esto implica mejorar el entorno de aprendizaje, eliminar todas las barreras de estudio y crear las condiciones económicas adecuadas para que los estudiantes puedan beneficiarse de las oportunidades de estudio en todos los niveles. (European Higher Education Area and Bologna Process [EHEA], 2009, p. 2)

Diversos autores han señalado las barreras tangibles e intangibles que todavía persisten en las instituciones de educación superior y que afectan la trayectoria de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Tal y como señalan Zavala y Córdova (2010) el ingreso de estudiantes provenientes de grupos anteriormente excluidos de la educación superior, no soluciona la problemática, sino que refleja aún más las diferencias dentro del ámbito universitario. Esto porque una vez logrado el acceso, persistir conlleva no sólo un desafío en términos económicos sino también porque una vez dentro de la institución existen otros mecanismos que no favorecen su permanencia y ocasionan el efecto contrario.

Señala Rodríguez (2014) que la ES afronta una nueva crisis: la de la universidad masificada pero enormemente diversa. Cabe aclarar que el problema no es la diversidad en sí misma, sino que las instituciones parecen estar escasamente preparadas para acogerla (entendiendo por *institución* no un ente abstracto sino el profesorado, los gestores y los propios estudiantes).

Los estudiantes son *iguales* en términos de derecho y obligaciones al respecto de la institución, pero *son diversos y heterogéneos* en una variedad de aspectos. Entre ellos, condiciones socioeconómicas, situación familiar y pueblos de origen, por ejemplo, impactan en la propia trayectoria dentro de la institución, así como en su pertenencia al colectivo de estudiantes del que forman parte.

Estos aspectos usualmente son *desconocidos o ignorados* por la universidad y muchas veces se transforman en factores de exclusión al asociarse negativamente con otras condiciones (Casillas et al. 2010; Lissi et al., 2009; Sebastián y Scharager, 2007).

Se produce así, una *invisibilización* de los estudiantes en situación de vulnerabilidad dentro de la propia institución universitaria. Gray (2013) menciona que las universidades utilizan el concepto de estudiantes “en riesgo” para aquellos que, por estas mismas condiciones, es decir, estatus socioeconómico, variables familiares y dificultades académicas, son señalados como estudiantes con pocas probabilidades de alcanzar el logro en la ES.

Desde esta perspectiva, los estudiantes son estigmatizados a partir de percepciones basadas en un análisis centrado en los individuos, sus historias de vida personales o sus familias. Frente a este panorama, pareciera que la clave está en que “la exclusión existe porque existen grupos pequeños, pero poderosos, de excluidos dentro de la educación y fuera de ella” (Cuenca, 2006, p. 36).

Para el caso de Brasil, por ejemplo, Gentili (2006, p. 42) se refiere a este hecho como “racismo institucional”. Según el autor, la exclusión de la población negra se explica no sólo a partir de la situación de pobreza, sino también porque opera una predisposición a reprobar y excluir esta misma población dentro de la universidad. Whiteford, Shah y Si Nair (2013) evidenciaron que la equidad en el acceso y participación de estudiantes categorizados como *estudiantes en desventaja*, no evidencia un impacto negativo en los estándares académicos.

Estas situaciones muestran no sólo que no existiría una relación causal entre acceso y permanencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad-excelencia académica/calidad, sino también que deben abordarse las resistencias de los propios actores universitarios, junto con las condiciones sociohistóricas de exclusión, ya que ambas condicionan las posibilidades de alcanzar el logro en la ES (Chiroleau, 2009).

El principal reto es, en cualquier caso, favorecer una trayectoria universitaria entendida no sólo como un procedimiento formal o administrativo de acceso, sino como un proceso por la institución, que garantice aquellos aprendizajes, conocimientos, habilidades y competencias, necesarios para desempeñarse como ciudadano en los diferentes ámbitos sociales (económico, productivo, político, salud, cultural, entre otros).

El alcance de este desafío refiere especialmente a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, aunque puede extenderse a todos, puesto que el recorrido que éstos atraviesan a partir del acceso a una institución, su permanencia y el egreso debiera ser parte de un proceso mayor de inclusión en el que participan de manera activa e integral (IESALC, 2006).

Esta participación es esencial en un contexto atravesado por continuas transformaciones sociales y económicas, que exige no sólo contenidos y habilidades sino también desarrollar otras cualidades como la creatividad, la integración sociocultural, movilidad social y competitividad económica, entre otras (Díaz-Romero, 2006; Gray, 2013).

La permanencia emerge como momento decisivo en la trayectoria de los estudiantes una vez obtenido el acceso formal, ya que es este periodo en la universidad el que posibilitará al estudiante construir y desarrollar su potencial como sujeto individual y social:

La retención estudiantil es un indicador de desempeño clave para los sistemas de educación superior y también una cuestión de justicia social para asegurar que aquellos que ingresan a la educación superior, como parte de la ampliación de la participación, reciben el apoyo adecuado para reducir el riesgo del no completamiento. (Eurydice, 2014, p. 13)

Cabe señalar en este punto que estamos refiriendo aquí a un sentido amplio del concepto de permanencia, por cuanto un análisis de la misma conlleva aspectos contextuales, referidos al sistema y las oportunidades educativas; y no se ciñe sólo a la consideración de “cantidad de años en el sistema” (Gentili, 2016) (este análisis se detalla en el Capítulo 3).

Al respecto, tanto las universidades como los Estados nacionales iberoamericanos y europeos; en su mayoría, vienen realizando acciones diversas orientadas a lograr la permanencia en la ES.

En líneas generales, una primera distinción que puede ser realizada radica entre enfoques donde se promueven *medidas específicas* dirigidas a promover la participación de los colectivos en situación de vulnerabilidad, y enfoques donde se implementan *estrategias globales* que tienen por objetivo aumentar la participación de todos los estudiantes; en el supuesto que de esta manera se ampliará también la participación de colectivos en situación de vulnerabilidad (Eurydice, 2011; Terigi, 2010).

Existiría un tercer enfoque, de tipo *mixto* caracterizado por un enfoque de política general explicitado en la legislación, y la implementación de medidas específicas destinadas a aquellos colectivos definidos por cada país como grupos en situación de vulnerabilidad (Eurydice, 2011).

Pueden mencionarse como avances y logros el reconocimiento de ciertos colectivos en la legislación (entre ellos los pueblos indígenas) y la implementación de estrategias institucionales concretas (programas de becas y ayudas, apoyo académico y tutoría para estudiantes en situación de vulnerabilidad). En esta dirección, para Díaz Romero (2010) las propuestas institucionales deberían considerar los siguientes aspectos:

- Acompañar a los nuevos estudiantes en el desarrollo de la autonomía, la autogestión y una conciencia crítica para evaluar límites y posibilidades respecto de las oportunidades de éxito que el sistema ofrece.
- Promover la creación y consolidación de redes entre estudiantes que sirvan para apoyar las dificultades académicas y de integración social desde una perspectiva colectiva.

- Proporcionar condiciones de infraestructura y diversos recursos de aprendizaje (bibliotecas, salas de estudio y de informática, por ejemplo), puesto que muchos estudiantes no disponen de estos espacios y/o equipamientos en sus lugares de residencia.
- Favorecer la participación de las familias en el proceso educativo, tanto a nivel de expectativas como para apoyar el desarrollo de hábitos de estudio y definición de prioridades.
- Apoyar el desarrollo de nuevos hábitos de estudio que sean adecuados a las exigencias académicas que los estudiantes enfrentarán en la universidad, incluso para aquellos cuyo desempeño en niveles educativos previos ha sido satisfactorio quienes también enfrentan dificultades al afrontar el tipo de trabajo demandado por la institución universitaria.

Sin embargo, cabe reconocer que la inclusión en la ES es un proceso: conlleva tiempo y una revisión constante de las reglamentaciones, estructuras, procedimientos y formas de actuación de las propias instituciones, así como una definición de objetivos, metas e indicadores de evaluación.

Generar posibilidades concretas de permanencia, avanzando hacia una mayor atención a la diversidad y logro de la inclusión, es un proceso bidireccional en el que son los estudiantes quienes se adaptan al sistema, y a la vez es el sistema (instituciones, estructuras, dinámicas y profesionales) el que se adapta y responde a las necesidades y características que los estudiantes presentan (Cuenca, 2006; Chiroleau, 2009; Díaz-Romero, 2010; Gray, 2013).

2.4. A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo se han abordado los conceptos de inclusión, exclusión y situación de vulnerabilidad, presentando sus definiciones y matizando sus relaciones con otros conceptos afines. Asimismo, se han definido concretamente en el ámbito de la Educación Superior atendiendo a la singularidad de estos conceptos en este nivel educativo.

Al respecto, inclusión y exclusión forman parte de un continuo, en el que se los grupos sociales ocupan diferentes posiciones y se desarrollan influidos por condiciones contextuales de cada época. En tanto situaciones intermedias, la *vulnerabilidad* que afecta determinados colectivos en la sociedad, está asociada a procesos sociales e histórico culturales de marginación, segregación y exclusión, y no con características intrínsecas de los grupos o propias de los individuos.

En el marco de este estudio, se asume que la inclusión educativa es un proceso que se propone garantizar el derecho a la educación para todos los estudiantes, con especial atención a aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

Atendiendo a los principios de equidad y justicia social en la ES, la inclusión se orienta a garantizar el completamiento de la trayectoria educativa, para lo cual se requiere asegurar no sólo el acceso sino también y, fundamentalmente, la permanencia de los estudiantes en la universidad. Su democratización es central en el caso de aquellos estudiantes que enfrentan diversas barreras para el logro educativo.

CAPÍTULO 3 - PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD: CONCEPTO Y MODELOS

El estudio de la permanencia de los estudiantes ha sido reconocido como uno de los tópicos principales en el campo de la Educación Superior. La preocupación compartida por proporcionar un mayor entendimiento de los factores que favorecen u obstaculizan la trayectoria de los estudiantes en la universidad, ha llevado al desarrollo de diferentes perspectivas y abordajes en relación con este fenómeno.

Se presentan en este capítulo tres ejes de análisis referidos a la permanencia. En primer lugar, se conceptualiza la permanencia en la universidad, como un momento de la trayectoria estudiantil con características propias y distintivas. En segundo lugar, se abordan conceptos pertenecientes al campo semántico del término permanencia y sus relaciones. En tercer lugar, se presentan los modelos y factores de permanencia que han sido desarrollados en la investigación en la ES.

3.1. El concepto de Permanencia

Para referir a la conceptualización de la permanencia en la universidad partimos de la definición del concepto de trayectoria estudiantil. Ésta se entiende como proceso vinculado al cumplimiento de requisitos académicos establecidos en un plan y/o programa de estudio, y que se inicia para el estudiante a partir de su acceso al SES, continúa con la permanencia y finaliza cuando el estudiante cumple con todos los requisitos académicos y administrativos establecidos (IESALC, 2006, p. 347).

Señala Tinto (1989) que existen una serie de momentos críticos en la trayectoria del estudiante. El periodo de admisión es el primero de estos, dado que el estudiante se forma una determinada imagen de la institución que, si es errónea o equivocada, puede conducir a su abandono. Los primeros contactos del estudiante con la institución influyen en las expectativas que se forma respecto de la vida académica y social de la universidad; que inciden a su vez en la calidad de las interacciones iniciales dentro de la misma. De esta manera, unas expectativas erróneas pueden desencadenar interacciones conducentes a la deserción.

Otro periodo crítico en la trayectoria educativa, indicado por Tinto, es la transición entre la escuela de nivel medio y la universidad, dado que el estudiante debe adaptarse a una serie de características propias de la vida universitaria que no siempre se ajustan a sus intereses, expectativas o motivaciones previas. Entre ellas pueden mencionarse aspectos como aprender a desenvolverse en un ámbito nuevo y desconocido, cumplir con las obligaciones y exigencias académicas que se le plantean, establecer nuevas relaciones con compañeros y profesores, entre otras.

Se señalan así tres momentos durante el tránsito del estudiante por la institución: acceso, permanencia y egreso, que, si bien están interrelacionados, conllevan procesos y dinámicas propias, así como formas de conceptualización y abordaje acordes a su singularidad. Castro et al. (2017) y Gairín (2012) señalan que procesos como la socialización y los contactos iniciales con otros miembros de la institución (profesorado y estudiante) caracterizan el acceso, mientras que la existencia y aprovechamiento de diferentes tipos de apoyo (académico, económico, personal) condicionan la permanencia de los estudiantes y, finalmente; los procesos de transición al mundo laboral se vinculan directamente al egreso de la institución.

En el caso de la persistencia, además de los aspectos vinculados a estructuras de apoyo que facilitan o dificultan su paso por la institución, han sido señalados como elementos centrales el análisis de las razones que explican el ingreso de un estudiante al SES y las decisiones que éste asume durante su trayectoria académica (Pineda y Pedraza, 2011).

Una aproximación básica al concepto de *permanencia* indica que aquel estudiante que se matricula y permanece matriculado hasta completar su carrera es un estudiante que persiste. Por el contrario, el estudiante que se retira de la institución sin haber obtenido la titulación y de manera definitiva, es un estudiante que no ha persistido (Serra, 2012).

En esta dirección coinciden otros autores, entre los que se puede mencionar a Seidman (2005), quien define la persistencia como el deseo o acción del estudiante de permanecer en el SES desde el inicio de la carrera hasta lograr su graduación.

En cambio, Rodríguez (2014) y Sánchez, Quirós, Reverón y Rodríguez (2002), por ejemplo, la definen como la cantidad de estudiantes que permanecen en la universidad entre un periodo académico y otro (sea año o semestre) o como condición que lleva a la graduación (Ambroggio, 2000).

Una primera consideración que se desprende de la revisión de la literatura indica que los términos *persistencia* y *retención* han sido utilizados como sinónimos. Esto ha generado ciertas confusiones e imprecisiones en la investigación ya que, si bien se trata de dos procesos relacionados, cada uno afecta a ámbitos diferentes y esto posee consecuencias no sólo en su estudio sino también en las derivaciones prácticas (Reason, 2009; Serra, 2012; Tinto, 2010).

Aportaciones recientes en el campo de estudio de la educación superior han clarificado esta distinción, señalando que es *la institución la que retiene*, mientras que *el estudiante es el que persiste* (Serra, 2012, Tinto, 2016).

Respecto a la retención, Tinto (2010, 2012) señala que las instituciones realizan un esfuerzo para procurar *retener* a los estudiantes e incrementar a la vez sus tasas de retención institucional. Esta capacidad institucional, que permite al estudiante no sólo obtener el acceso y admisión al programa educativo sino también mantenerse hasta su graduación (Seidman, 2005), es entonces un *fenómeno organizacional* (Reason, 2009, p. 660).

Ello quiere decir que las tasas de retención, definidas como el porcentaje de estudiantes que son *retenidos* en una corte específica, son presentadas usualmente como una medida de calidad institucional. El término “retención estudiantil” refiere al proceso que lleva al estudiante a continuar en la institución desde el momento que accede y hasta que obtiene su certificación (Tinto, 2010).

Serra (2012) distingue, además, cuatro tipos de retención a fin de diferenciar entre las diferentes situaciones en que puede encontrarse un estudiante en la institución:

- a) retención institucional,
- b) retención del sistema,
- c) retención en la carrera/ en una disciplina, y
- d) retención en un curso/ asignatura.

En cuanto a la permanencia, es un *fenómeno individual* en tanto es el estudiante el que *persiste* hasta lograr su objetivo. Un estudiante busca persistir exitosamente sin ser *retenido* por la institución, dado que es él mismo que define sus objetivos académicos. El estudiante tiene el control de permanecer o no en la institución y/o en la carrera hasta lograr el egreso: el estudiante puede cambiar una u otra, pero persistir hasta graduarse (Reason, 2009; Tinto, 2010, 2012).

El concepto de “persistencia estudiantil” remite, por consiguiente, al proceso que conduce al estudiante a quedarse en la educación superior de manera independiente de la institución donde el certificado o grado es obtenido (Tinto, 2010).

Así planteado, pareciera entonces que la discusión radica en si posicionarnos en uno u otro extremo. Esto es, frente al problema de la permanencia del estudiante en la universidad si asumimos que el problema es la persistencia, lo analizaremos desde el punto de vista del estudiante mientras que, desde el punto de vista de la institución, la “responsabilidad” recaerá en la universidad.

Sin embargo, lo que interesa destacar es que el constructo *estudiante - persistencia e institución - retención*, pone de relieve la necesaria interacción entre éstos: la permanencia es resultado de un proceso complejo en el que interactúan los estudiantes, sus atributos; y la institución, lo que ésta ofrece.

En esa interacción es donde se configura una manera de ser estudiante universitario con orientaciones y prácticas que inciden en su desempeño (Ambroggio, 2000).

En este nuevo paradigma, la permanencia del estudiante no solo depende de la capacidad del estudiante en integrarse y adaptarse a la universidad, sino también de la capacidad de las instituciones de adaptarse a las características de los estudiantes que efectivamente recibe. (Cabrera et al., 2014, p. 32).

Es por ello que entendemos la relación que se establece entre la permanencia y la retención mediante el concepto de *integración en la educación superior*, como proceso que habilita incorporar aquellas rutinas y prácticas que corresponden a la educación superior.

Tal como plantea de Garay (2004), es a partir de ésta que se produce un reconocimiento de los estudiantes como sujetos capaces y competentes, a la vez que una adecuación al respecto de las exigencias universitarias.

Un proceso en el que los sujetos estudiantiles son reconocidos socialmente de manera paulatina como individuos competentes, en la medida en que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, de los conocimientos adquiridos, y de los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas. (de Garay, 2004, p. 183, citado por Casillas et al., 2010, p. 66)

En esta misma dirección, Pascarella y Terenzini (2005) mencionan que la integración se produce a partir de normas, reglas y valores establecidos por la institución y compartidos por el estudiante.

Es la medida en que un individuo comparte las actitudes normativas y los valores de sus pares y del cuerpo docente en la institución y acata los requerimientos estructurales para la membresía en esa comunidad o en sus subgrupos. (p. 54)

Es así que los factores que obstaculizan y facilitan el completamiento de la carrera por parte del estudiante pueden ser analizados desde una doble perspectiva: desde el punto de vista del estudiante (persistencia) y/o desde el punto de vista institucional (retención). Estos elementos se complementan y están necesariamente relacionados, aunque no son *lo mismo* (Rodríguez, 2014; Tinto 2016).

A partir de las diferentes conceptualizaciones planteadas, optamos en este estudio por utilizar el término *permanencia* para referir a la persistencia en relación con la universidad y diferenciar entre persistencia en la carrera o en el sistema. Focalizamos intencionalmente en el nivel del estudiante, su objetivo de permanecer en la institución y alcanzar la finalidad de graduarse.

Priorizamos esta perspectiva ya que es lo que permitirá delinear estrategias que posibiliten a los estudiantes desarrollarse cognitivamente y afectivamente hasta el logro del título universitario, tal como plantean estudios actuales en la materia (Cabrera, 2014; Reason, 2009).

Se asume, de esta manera, que la permanencia incluye no solo la trayectoria educativa sino también las experiencias estudiantiles que los propios estudiantes vivencian durante su paso por la institución universitaria.

3.2. Permanencia y otros conceptos afines

Una vez realizada esta primera distinción, es necesario reconocer que las trayectorias educativas de los estudiantes no siguen un esquema único a partir del cual diferenciar fácilmente entre quienes persisten y quienes no persisten. La diversidad de situaciones por las que atraviesan los estudiantes universitarios durante esta trayectoria, hace difícil considerar que la misma se desarrollará de manera lineal o asumir que de forma *natural* conducirá a la obtención de una titulación universitaria.

Condiciones históricas, socio culturales y económicas, así como el tipo de instituciones, los propios requisitos de acceso, permanencia y egreso, entre otros factores, moldean patrones diversos y variables de trayectorias académicas, dentro de una misma institución e inclusive en una misma cohorte de estudiantes. La influencia de circunstancias contextuales y normativas de los propios Sistemas de Educación Superior (SES), definen el *camino* de los estudiantes por la institución universitaria y su experiencia de una manera no unívoca.

Se dificulta categorizar a un estudiante como *persistente* y a otro como *no persistente*, por consiguiente, si se considera sólo la regularidad en la matrícula año tras año como el criterio primordial (Serra, 2012).

Al respecto, en la literatura científica sobre la persistencia se encuentra una amplia variedad de conceptos desarrollados para estudiar las diferentes situaciones que atraviesan los estudiantes durante su trayectoria académica y que, en ocasiones, se han utilizado de manera arbitraria o como sinónimos (Pineda y Pedraza, 2011).

Por caso, los estudios sobre la persistencia en la universidad se han relacionado comúnmente a los términos de *abandono*, *fracaso/ éxito académico* o *deserción*. Ello puede deberse a que poseen como denominador común la identificación de diferentes situaciones relacionadas con la detención o interrupción de los estudios iniciados y, si bien se relacionan estrechamente con la permanencia, no son consecuencia el uno del otro. De entre las anteriores, una de las dicotomías más comúnmente utilizada es la de persistencia/abandono.

Finalmente, es vital destacar la diferenciación entre persistencia y éxito académico puesto que, si bien se relacionan, son conceptos que se refieren a situaciones diferentes y no son consecuencia el uno del otro. Sin embargo, las teorías mayormente citadas usualmente definen el *éxito estudiantil* en la universidad como *persistencia y logro educativo*, o *la obtención del grado deseado* (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, 2006).

Para Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio y Figuera (2010), la persistencia, en la misma orientación que se viene señalando, se refiere a la matriculación del estudiante a lo largo del tiempo, que puede o no ser continua y puede o no desembocar en la obtención de la titulación universitaria. El éxito académico es, desde este punto de vista, un concepto más amplio que añade diferente valor a las diferentes formas de persistencia.

Seidman (2005), señala las siguientes definiciones asociadas a la permanencia en la universidad que, tal y como puede observarse, incluyen una variedad de situaciones que pueden *combinarse* de manera diversa durante la trayectoria de un mismo estudiante:

- Abandono (*dropout* en inglés): estudiante que tenía la intención inicial de completar al menos una carrera universitaria, pero no lo logra.
- Deserción (*attrition* en inglés): estudiantes que no se matriculan en la institución en semestres consecutivos.
- Destitución (*dismissal* en inglés): es la institución la que no permite al estudiante matricularse nuevamente.
- Mortalidad (*mortality* en inglés): fracaso del estudiante en permanecer en la institución hasta la graduación.
- Retiro temporal (*stopout* en inglés): el estudiante que se desvincula temporalmente de la institución o del sistema de educación superior.
- Retiro (*withdrawal* en inglés): el estudiante se retira de la institución de educación superior.

Por otra parte, Serra (2012) señala otros dos términos relacionados a la permanencia/retención y que conviene distinguir: *graduado* y *graduación* (*graduate*, *graduation*). Los graduados son aquellos estudiantes que han completado los estudios obteniendo la certificación correspondiente y, por tanto, todos los graduados han persistido en la universidad (Rodríguez, 2014; Serra, 2012).

Sin embargo, según Serra, no todos los estudiantes que son *persistentes* se graduarán. Asimismo, para esta institución será un estudiante “persistente” pero las instituciones previas, donde el estudiante realizó estudios universitarios, pero no se graduó, lo contarán como un *no persistente* o dentro de los estudiantes que han abandonado.

Tal como se señaló en el apartado anterior, en este estudio se asume la permanencia como un momento central en la trayectoria académica del estudiante universitario, que se construye en relación con la institución universitaria y que se diferencia de situaciones como el abandono, deserción o fracaso académico. Se entiende que es fundamental por cuanto articula el ingreso y egreso de la universidad, y requiere considerar en su análisis, una serie de condiciones no sólo académicas y personales del estudiante, relativas al aspecto estrictamente académico, sino también familiares, institucionales y contextuales (lo cual se detalla en apartados siguientes).

3.3. Perspectivas y modelos sobre la permanencia en la universidad

El estudio de la permanencia en la universidad estuvo caracterizado en sus inicios por, al menos, dos elementos: el trabajo de Vincent Tinto y la focalización en el primer año del estudiante. A partir de éstos, la evolución de este campo de estudio se desarrolló desde perspectivas centradas en el sujeto a enfoques que insisten respecto del rol de las instituciones.

El análisis de la permanencia en la universidad avanzó desde enfoques basados en las características individuales, a enfoques centrados en el rol de la institución, en cuanto ésta debe también adaptarse a las demandas y necesidades de los estudiantes que recibe (Cabrera et al., 2014).

Estos elementos también influenciaron su desarrollo en otros contextos, más allá del anglosajón, donde la problemática de la persistencia y la retención se identificaron como problemáticas relevantes en la ES.

Así, un conjunto de perspectivas teóricas, modelos y factores se ocuparon de estudiar la permanencia y aportar diferentes matices e informaciones señalando que se trata de un fenómeno multidimensional.

Es claro que ninguno de estos abordajes parece ser suficiente por sí mismo para comprender y explicar la persistencia/no persistencia del estudiante (Kuh et al., 2006; Serra, 2012), sino que ésta es un rompecabezas (Braxton, Shaw-Sullivan y Johnson, 1997).

Una de las clasificaciones más utilizadas para agrupar las diferentes perspectivas teóricas y modelos de análisis es la que considera *enfoques psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales e interaccionales* propuesta por Braxton y Hirschy (2005), Braxton et al. (1997) y revisada en Donoso, Donoso y Arias (2010); Donoso y Schiefelbein, (2007); Himmel (2002); Tillman (2002) y Torrado et al. (2010)⁵. Esta clasificación se basa en que la variable prioritaria utilizada para analizar la permanencia es la que define en cuál de estos cinco enfoques se ubica el estudio.

Asimismo, en cada uno de estos enfoques pueden identificarse determinados modelos explicativos de la persistencia de los estudiantes en la universidad que, siguiendo la misma lógica, priorizan variables de tipo psicológicas, económicas, sociológicas, organizacionales o de interacción para explicar dicho fenómeno (ver Tabla 3).

⁵ La clasificación propuesta por Cabrera, Tomás, Álvarez y González (2006) agrupa las teorías en cuatro enfoques: de *adaptación, estructural, economicista* y psicopedagógico, focalizando, sin embargo, en el abandono universitario.

Tabla 3. Perspectivas y modelos de análisis de la permanencia en la Educación Superior.

PERSPECTIVA	EJE DE ANÁLISIS DE LA PERMANENCIA	MODELOS
Psicológica	Impacto de factores psicológicos personales (motivación, madurez, autoeficacia percibida, entre otros).	Fishbein y Ajzen (1975) Ethington (1990) Bean y Eaton (2000) *
Sociológica	Influencia de factores sociales externos (ambiente familiar, entre otros).	Spady (1970)
Económica	Factores explicativos centrados en la variable económica, relación costo-beneficio.	Cabrera, Nora y Asker (1999) St. John, Cabrera, Nora y Esker (2000)
Organizacional	Influencia de las características de la universidad (sus estructuras y procesos).	Bean (1983) Bean y Metzner (1985)
Interaccionista	Interacción entre el estudiante y la universidad (integración académica y social)	Tinto (1975, 1987, 1993) *

Nota. Elaborado a partir de Braxton y Hirschy (2005), Braxton et al. (1997); Donoso et al. (2010), Himmel (2002); Torrado et al. (2010) y Tillman (2002).

*Algunos autores ubican el modelo de Tinto en la perspectiva sociológica, por ejemplo, la clasificación de Kuh et al. (2006); u organizacional, por ejemplo Donoso y Schiefelbein (2007).

En las secciones siguientes se reseñan estos enfoques, incluyendo en cada uno los modelos más representativos en el estudio de la permanencia en la universidad.

3.3.1. Perspectiva y modelos psicológicos

Los modelos que se agrupan en esta categoría focalizan el análisis en características individuales de personalidad, argumentando que son éstos los que diferencian a quienes logran completar sus estudios de aquellos que no lo logran. Según Tinto (2006 - 2007), esta fue la perspectiva dominante al momento del surgimiento del estudio de la retención estudiantil en el campo de la educación superior. Es así que, durante la segunda mitad del siglo XX, los aportes de la psicología explicaban por qué los estudiantes no permanecían en la institución desde un punto de vista individual: el que fallaba era el estudiante.

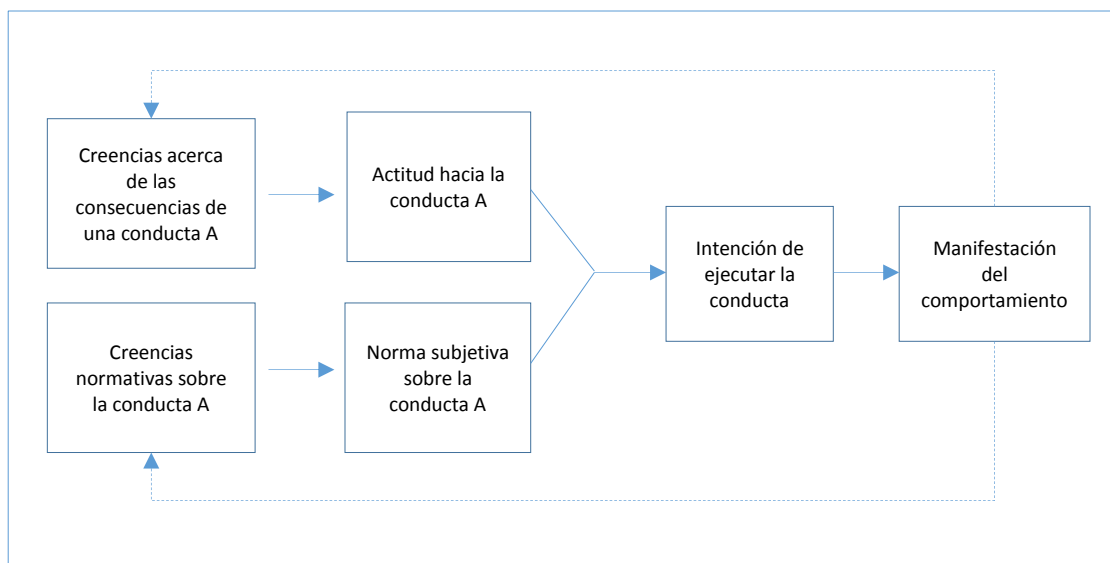
Los atributos, habilidades y motivaciones individuales, servían como apoyo en esta explicación que se basa en *culpar a la víctima* (*blaming the victim* en el original, p. 2). Numerosos autores (Donoso et al., 2010; Himmel, 2002, Pineda y Pedraza, 2011; Torrado et al., 2010), señalan como ejemplos representativos de este enfoque el modelo de Fishbein y Ajzen (1975) y el de Ethington (1990).

El modelo de Fishbein y Ajzen (1975) se basa en que las conductas previas, las actitudes respecto la deserción y persistencia, son las que consolidan una intención conductual que se traduce en un comportamiento consecuente con éstas.

Así, la deserción es resultado del debilitamiento de las intenciones de un sujeto, mientras que la persistencia es entendida como el fortalecimiento de las mismas. Las intenciones de una persona, en este modelo, son consecuencia de sus creencias, las cuales influyen en sus actitudes y normas subjetivas que dispone acerca de ella (ver Figura 5).

Este modelo explica tanto la deserción voluntaria como la retención ya que se trata de conductas derivadas de creencias, que se manifiestan en un comportamiento.

Figura 5. Modelo de Fishbein y Ajzen (1975).

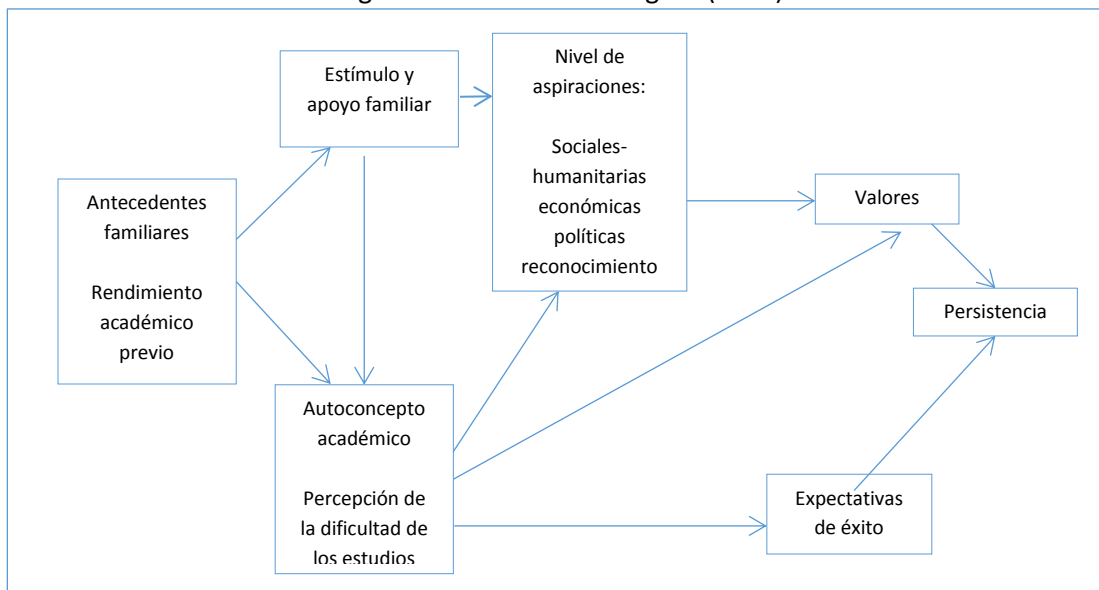


Nota. Recuperado de Himmel (2002, p. 97).

Autores como Donoso et al. (2010), Himmel (2002) y Torrado et al. (2010) señalan que también Attinasi (1986) realizó contribuciones al modelo de Fishbein y Ajzen. Entre éstas se destaca la idea que las percepciones y reflexiones que los estudiantes realizan después de su ingreso, respecto de su vida universitaria, influyen en la persistencia o deserción. El modelo de Ethington (1990) (ver Figura 6) incorpora elementos de la teoría sobre las “conductas de logro” de Eccles et al. (1983, citado por Himmel, 2002).

A partir del rendimiento académico previo, la perseverancia, la elección y el desempeño, el modelo refleja que los valores y expectativas de éxito poseen una influencia directa sobre la persistencia en la universidad, y son moldeados a su vez por el nivel de aspiraciones, el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios, respectivamente.

Figura 6. Modelo de Ethington (1990).



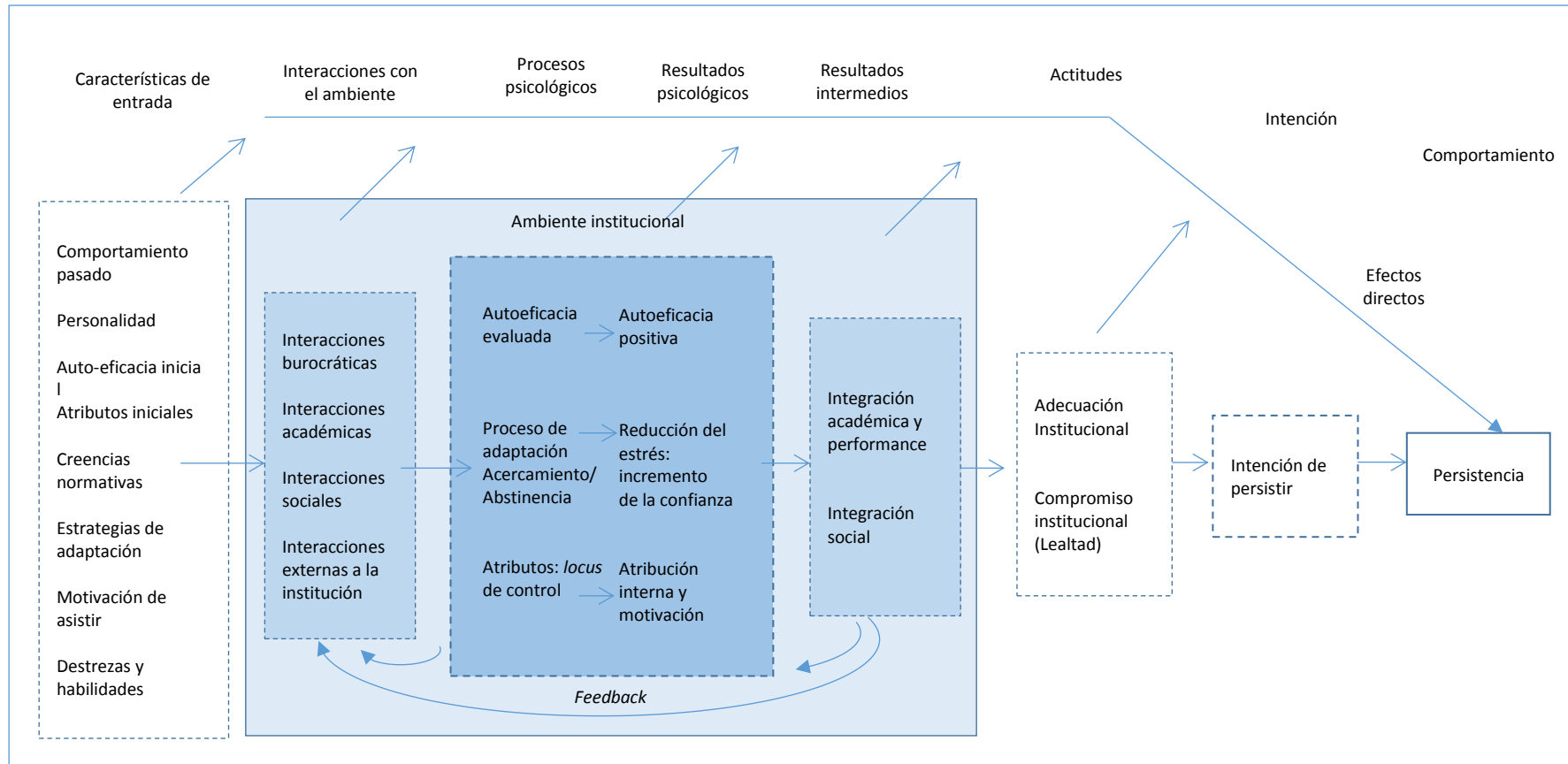
Nota. Recuperado de Himmel (2002, p. 98).

Bean y Eaton (2000) plantean que los estudiantes ingresan a la universidad con un conjunto de características personales que son fundamentales para la persistencia en interacción con el ambiente institucional. Entre estos rasgos de personalidad, los autores señalan por ejemplo el *comportamiento pasado*, las *creencias normativas*, la motivación para asistir a la universidad y las *destrezas y habilidades*.

Estas características serán luego influidas por el ambiente institucional, provocando determinadas reacciones por parte de los estudiantes. En el caso que estas respuestas sean positivas, permitirán a los estudiantes mejorar sus propias percepciones respecto de su autoeficacia en estas situaciones académicas y sociales.

Así, los procesos psicológicos que ocurren en estas interacciones, incrementan la motivación de los estudiantes incrementando la integración social y académica en la institución, la lealtad y la intención de persistir en la misma (Bean y Eaton, 2000) (ver Figura 7).

Figura 7. Modelo Psicológico de Bean y Eaton.



Nota. Recuperado de Bean y Eaton (2000, p. 57).

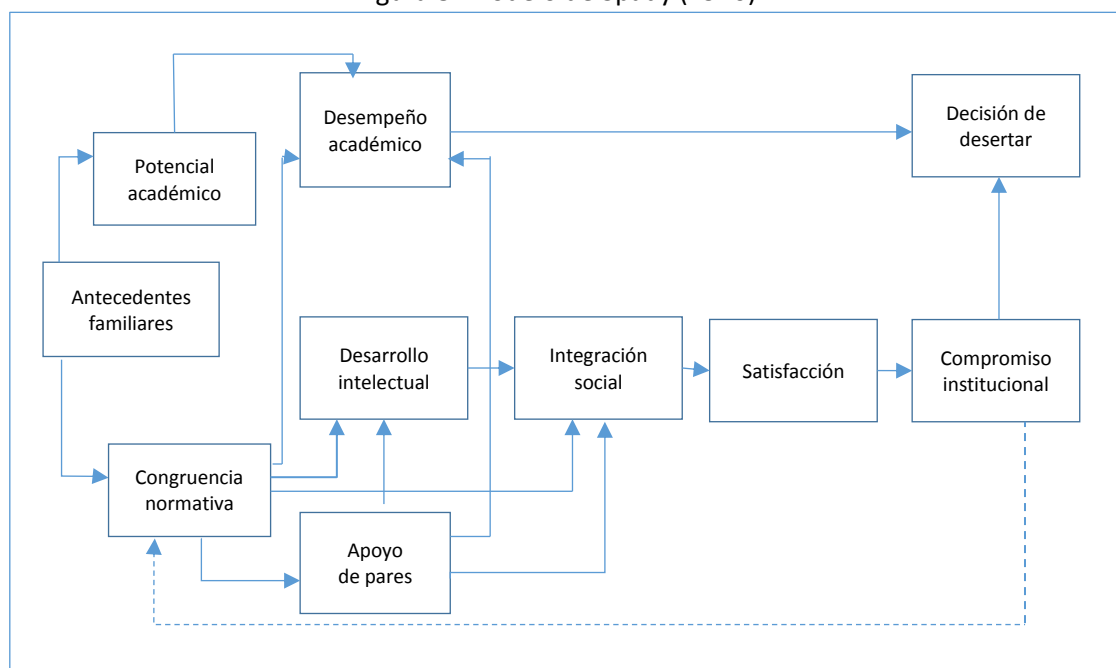
3.3.2. Perspectiva y modelos sociológicos

En los años '70, la visión respecto de la retención cambia desde una perspectiva puramente individual, centrada en aspectos psicológicos, a una perspectiva que incorpora factores externos al sujeto. Así, los estudios en torno a las decisiones de permanecer o abandonar la universidad comienzan a considerar el papel del ambiente, en sentido amplio, y de la institución, en particular (Tinto, 2006-2007).

Uno de los modelos pioneros en este enfoque es el desarrollado por Spady (1970), quien se basó en la teoría del suicidio de Durkheim (1897) para explicar la deserción como resultado de la *no integración* del estudiante en el contexto de la ES. En este proceso, el ambiente familiar también incide en la integración al ejercer determinadas influencias, expectativas y demandas sobre los estudiantes.

Acorde a este modelo, el ambiente familiar influye sobre el potencial académico y la congruencia normativa, que incide directamente sobre el desempeño académico, el desarrollo intelectual y las relaciones con los pares. Estas últimas también influyen sobre la integración social, la cual impacta a su vez en la satisfacción del estudiante respecto de su compromiso institucional, contribuyendo a reafirmarlo (ver Figura 8).

Figura 8. Modelo de Spady (1970).



Nota. Recuperado de Himmel (2002, p. 99).

Spady (1970, citado por Donoso y Schiefelbein, 2007) sugiere entonces que, si estas fuerzas se dirigen en sentido negativo, existe una alta probabilidad de deserción, ya que un rendimiento académico por debajo de lo esperado genera una baja integración social y, en consecuencia, un bajo nivel de integración y compromiso institucional.

La situación contraria favorece la retención, dado que cuando las fuerzas se orientan

en sentido positivo, el estudiante alcanza el desarrollo académico y social esperado a nivel individual e institucional.

Según Rodríguez (2014), la tradición iniciada por este modelo está aún vigente, aunque en el contexto actual se requiere avanzar en determinar los efectos directos e indirectos de estas variables. Al respecto, mientras que el rendimiento académico previo tiene un efecto directo en el acceso y logro, los factores familiares tienen un efecto indirecto a través de sus efectos sobre las aspiraciones; con lo cual sería relevante determinar cómo cada una de estas variables afectan concretamente a la persistencia.

3.3.3. Perspectiva y modelos económicos

Los estudios que se desarrollan en esta perspectiva analizan la influencia de los factores de permanencia desde un enfoque de costo -beneficio. La percepción del estudiante respecto de tasas de matrícula, cuotas y pérdida de ingreso; su capacidad de asumirlos, en relación a ganancias futuras y resultados no tangibles, como la adquisición de conocimiento y habilidades, es lo que determinaría su permanencia en la universidad (Donoso et al., 2010; Himmel, 2002; Kuh et al., 2006; St. John, Cabrera, Nora, y Esker, 2000).

En palabras de Tillman (2002), la pregunta que se hace el estudiante es si la inversión que realizará *vale la pena* respecto a los esfuerzos que tendrá que realizar (en términos de recursos, tiempo, entre otros) para proseguir los estudios. Si la respuesta es afirmativa, la siguiente pregunta será el alcance de estos beneficios y esto incidirá en su permanencia en la institución.

En este enfoque también pueden incluirse los estudios que focalizan en el análisis de los subsidios para los estudiantes universitarios, por ejemplo, aquellos que estudian programas de becas parciales o totales, créditos a bajo interés, entre otros (Donoso et al., 2010; Himmel, 2002). Estos estudios incluyen, en ocasiones, otras variables de tipo demográficas y académicas, pero sólo a los fines de controlar las fuentes de variación en relación con los efectos directos de los subsidios y los costos de los estudios.

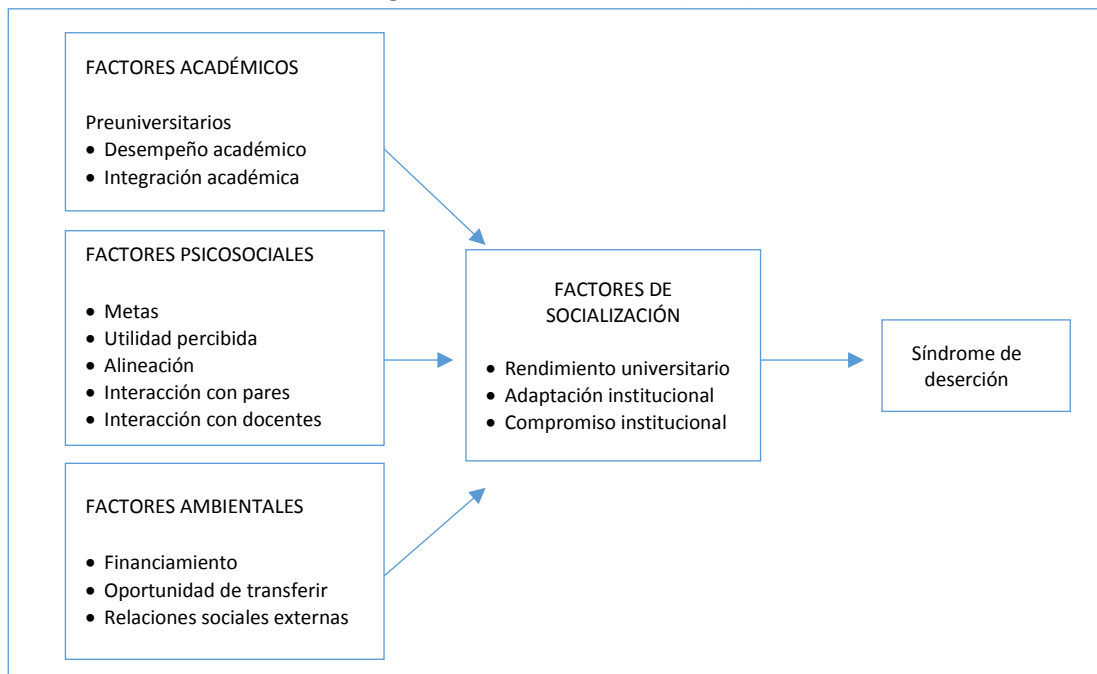
3.3.4. Perspectiva y modelos organizacionales

La variable predominante que orienta el desarrollo de los estudios en esta perspectiva es la referida a las características institucionales, entre las que pueden mencionarse la disponibilidad de recursos y servicios, la calidad de la docencia, las experiencias estudiantiles en el aula, el tamaño de la universidad y la selectividad.

En esta perspectiva, se destaca el modelo de deserción estudiantil de Bean (1980, 1983) (*Student Attrition Model*, en inglés), que parte de considerar que las creencias de los estudiantes están influidas por las experiencias dentro de la institución, las cuales determinan a su vez sus *actitudes* respecto de la misma y, más concretamente, el sentido de pertenencia a la institución (ver Figura 9).

Las percepciones de los estudiantes, por ejemplo, en aspectos como las políticas estudiantiles o relativas al profesorado y los órganos staff, afectarían las decisiones de permanecer o abandonar la institución (Cabrera, Nora y Castañeda, 1993; Kuh et al., 2006).

Figura 9. Modelo de Bean (1985).



Nota. Recuperado de Himmel (2002, p. 104).

El modelo de Bean establece un paralelismo entre la satisfacción de los estudios y la satisfacción laboral al proponer una serie de variables del ámbito de la educación superior en reemplazo de aquellas correspondientes al concepto de productividad de las organizaciones del ámbito laboral (Rodríguez, 2014).

Por otra parte, Bean y Metzner (1985) desarrollan el Modelo de deserción de estudiantes de grado no-tradicionales (*Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition*, en el original). Este modelo es de importancia ya que fue uno de los primeros que incorpora variables relevantes para la retención de estudiantes no-tradicionales (en el contexto del estudio, aquellos mayores de 25 años que eran estudiantes a tiempo parcial y cuyo lugar de residencia se encontraba fuera del campus universitario) (Cabrera et al., 2014).

El modelo de Bean y Metzner (1985) indica que la decisión de dejar la universidad, entre los estudiantes no tradicionales, estaría influenciada por un conjunto de cuatro tipos de variables:

- a) variables *académicas*, referidas a un desempeño por debajo del esperado,
- b) el factor referido a la *intención de abandonar*,
- c) factores respecto del *bagaje educativo previo*, desempeño en la escuela secundaria y objetivos educacionales; y
- d) variables *contextuales*, las cuales poseen un efecto directo en las decisiones de abandonar los estudios.

Al respecto, los autores sugieren que, en el caso de la retención de los estudiantes no tradicionales, posiblemente las variables contextuales poseen mayor importancia que las variables académicas. El apoyo del contexto es fundamental para la persistencia de estos estudiantes, y su ausencia no puede ser compensada por medio del soporte académico (Bean y Metzner, 1985, p. 492)

3.3.5. Perspectiva y modelos interaccionistas

En esta perspectiva, las interacciones entre el estudiante y la universidad son consideradas fundamentales ya que influyen directamente en la integración y adaptación del estudiante al contexto universitario.

Torrado et al. (2010) destacan que los elementos centrales en esta perspectiva, que denominan *integradora*, es la capacidad de adaptación del estudiante al contexto universitario y la capacidad de la institución de apoyar a los estudiantes para afrontar las exigencias de la vida académica y social.

El Modelo de Integración Estudiantil (*Student Integration Model*, en inglés) desarrollado por Tinto (1975, 1993), ha sido reconocido como modelo paradigmático en este enfoque y base conceptual de los estudios de permanencia y retención en el campo de la educación superior (Braxton et al., 1997, citado por Bowman y Denson, 2014; Cabrera, et al., 2014; Rodríguez, 2014).

En su primera versión, Tinto (1975) focaliza en la perspectiva individual del estudiante, y por tanto atribuye la responsabilidad de adaptarse sólo al estudiante, sin considerar el rol de la institución, su sistema social y académico, en este proceso (Cabrera et al., 2014).

El modelo se construye así sobre un conjunto de teorías y conceptos entre las que se encuentran el modelo de Spady (1970, 1971), el concepto de *suicidio* de Durkheim (1951) y el concepto de *ritos de paso* de Van Gennep (1960).

El modelo establece así una analogía entre los conceptos de suicidio y el pasaje a la adultez, y el abandono y la persistencia universitaria.

Tinto (2006-2007) señala que el concepto de *integración* y los *patrones de interacción* entre el estudiante y otros miembros de la institución, especialmente durante el primer año de la universidad, constituyen elementos críticos de su modelo.

Dicho autor, equipara el abandono universitario con el suicidio, dado que una escasa integración o adaptación del estudiante a la institución llevaría al abandono de la misma.

La integración ocurre en la medida en que el estudiante internaliza los valores normativos de la institución, y desarrolla relaciones sociales positivas con sus pares y profesores (Tinto, 1975).

El estudiante persistente sería, en este modelo, aquel que logra asimilar e internalizar estos valores y cumplir con las estructuras formales e informales de la institución. El modelo señala por tanto la integración académica y la integración social en el sistema universitario como conceptos centrales en la permanencia.

Según Tinto, la integración académica puede medirse en términos del desempeño, logro académico, y desarrollo intelectual del estudiante. La integración social del estudiante se produce a partir de las relaciones informales con el grupo de pares, profesorado y personal administrativo de la universidad (Tinto, 1975).

Es por ello que, en este modelo, si el estudiante no logra asimilar los valores y normas del sistema universitario y/o no establece relaciones sociales positivas con los demás miembros de la institución, se produce la deserción.

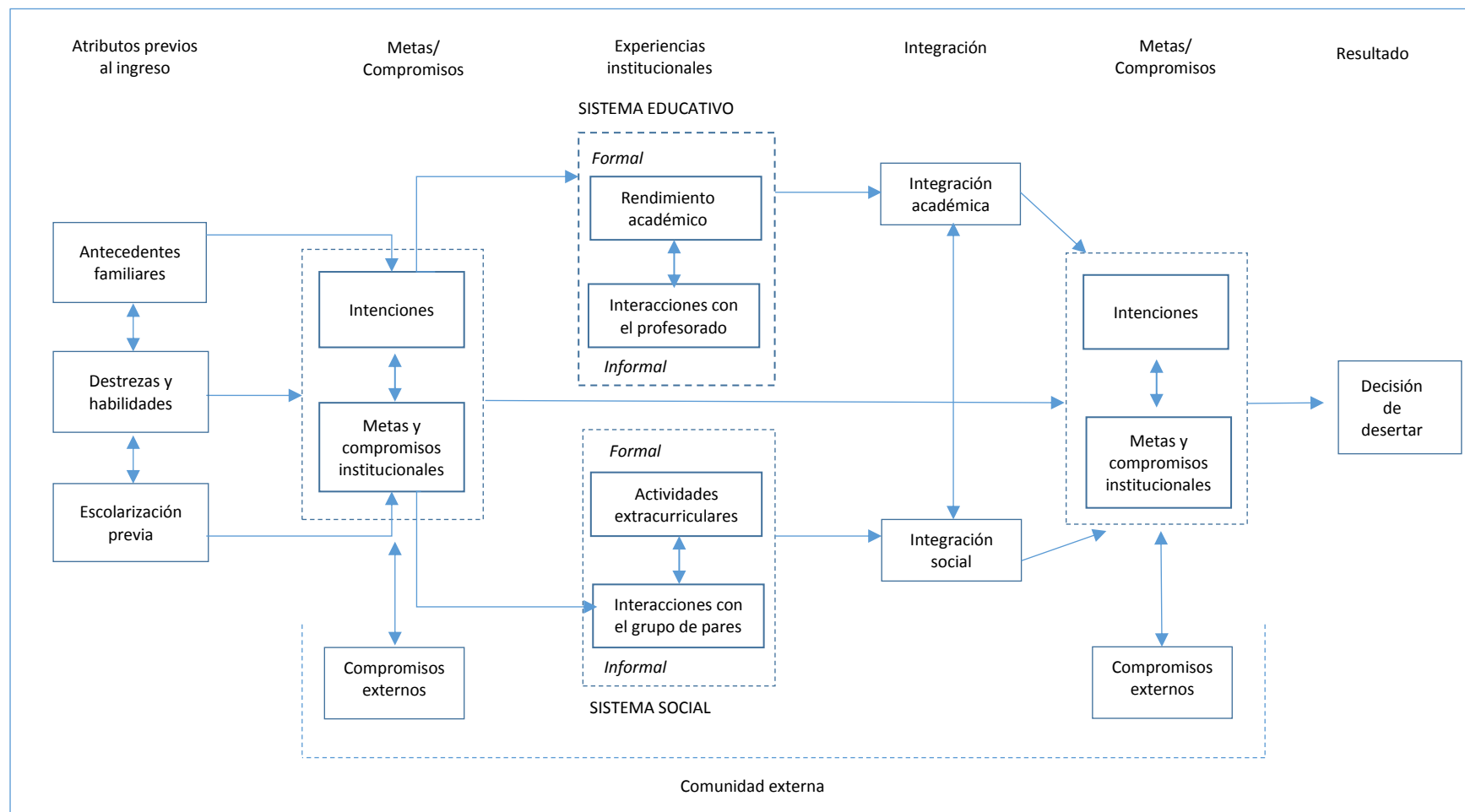
Asimismo, el modelo establece que esta integración está afectada por una serie de características previas con las que el estudiante ingresa a la institución de educación superior, entre los que menciona *atributos* (sexo, raza, habilidades, entre otros), *experiencias educativas previas* (calificaciones en la educación secundaria, logros académicos, entre otros) y los *antecedentes familiares* (expectativas, estatus social, entre otros). Estas características previas inciden también en el desarrollo de las expectativas y compromisos institucionales que el estudiante posee en el ambiente universitario (Tinto, 1975).

El bagaje previo, no sólo incide en el desempeño académico del estudiante en la universidad, sino que también predispone la forma en que éste se interrelacionará con la misma.

En última instancia, es la interacción entre el compromiso del individuo con el objetivo de completar la universidad y su compromiso con la institución lo que determina si el individuo decide abandonar la universidad y las formas de abandono que el individuo adopta. (Tinto, 1975, p. 96)

El ajuste entre el estudiante y la universidad se ve influenciado por las expectativas, la motivación por obtener el título universitario y el bagaje obtenido en la educación secundaria, condiciones con las que el estudiante ingresa a la institución (ver Figura 10).

Figura 10. Modelo longitudinal de deserción institucional de Tinto (Modelo de Integración Estudiantil).



Nota. Recuperado de Tinto (1993, p. 114).

El modelo utiliza los *ritos de pasaje* de Van Gennep para analizar la persistencia como un proceso que se da de manera longitudinal, e indica a su vez que los estudiantes deben separarse de sus comunidades pasadas para integrarse a la institución y asimilar los valores de la misma (Tinto, 1993).

La primera etapa de la carrera universitaria, la separación, requiere que las personas se disocien, en diferentes grados, de su pertenencia a las comunidades del pasado, más típicamente... la familia, la escuela secundaria local y las áreas locales de residencia... el proceso que conduce a la adopción de comportamientos y normas apropiadas para la vida universitaria requiere necesariamente algún grado de transformación y tal vez el rechazo de las normas de las comunidades pasadas. (p. 95)

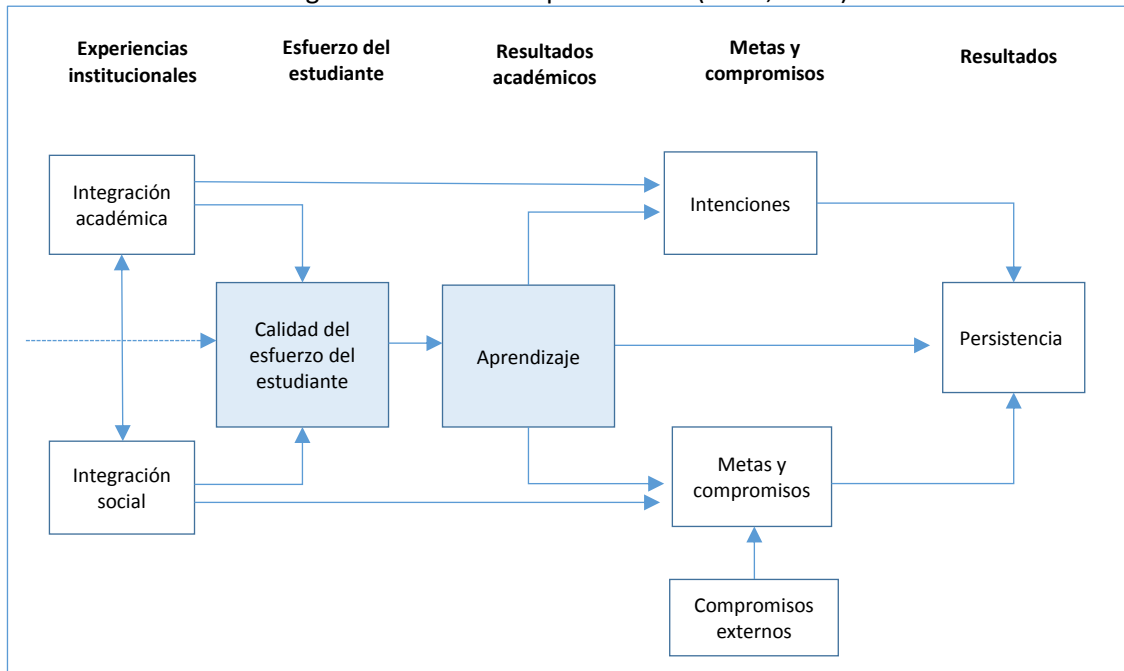
Como puede observarse, el acceso y la permanencia emergen, en este modelo, como dos momentos superpuestos e interrelacionados, por cuanto en el momento de acceso se requiere una separación de las comunidades de pertenencia para dar paso a la permanencia. Esta proposición de *romper con el pasado* implica que el estudiante atraviese tres estadios: a) separación: disociarse de los lazos con las comunidades pasadas (familia, escuela secundaria, entre otros); b) transición: ocurre durante y después de la separación e implica que el estudiante comienza a asimilar las normas de comportamiento establecidas por la institución; c) incorporación: el estudiante adopta las normas y formas de comportamiento propias de la universidad por completo.

Como puede observarse, el modelo ha atravesado una evolución y diversas reformulaciones. Torrado y sus colaboradores (2010) destacan, concretamente, dos momentos de desarrollo del modelo:

- a) el Modelo de integración (Tinto, 1975), y
- b) el Modelo de persistencia (Tinto, 1997).

Torrado et al. (2010) señalan que, en este segundo momento, Tinto incorpora diversos factores ajenos al estudiante que ayudan a explicar la intención del abandono, entre las que se encuentran las experiencias en el aula (ver Figura11).

Figura 11. Modelo de persistencia (Tinto, 1997).



Nota. Recuperado de Torrado et al. (2010, p. 22).

Los postulados recogidos por Tinto en su modelo (1975, 1987, 1993) han sido, tal como se mencionó, el marco de referencia en numerosos estudios sobre la retención y la permanencia en la universidad. Sin embargo, a lo largo de estas décadas, otros estudios han señalado evidencias que objetan algunos de sus proposiciones. Estas críticas focalizan en dos aspectos de este modelo:

- No se recogió evidencia empírica significativa que diera soporte a los postulados teóricos relacionados con la *integración social y académica* (Braxton et al., 1997, citado por Kuh y Love, 2000; Carter, 2006). Posteriormente, la revisión realizada por Braxton et al. (2004, citado por Cabrera et al. 2014) sólo encontró evidencia de cuatro postulados de este modelo, sobre quince testeados.
- No considera aquellas variables que afectan especialmente a estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, entre otros estudiantes *no tradicionales* (estudiantes que se oponen al perfil clásico del universitario) en la educación superior (Cabrera et al., 2014; Carter, 2006; Museus y Maramba, 2011; Museus y Quaye, 2009; Tierney, 1992, 1999).

Rendón, Jalomo y Nora (2000) indican que el modelo de Tinto está basado en la perspectiva de asimilación y aculturación, predominante durante los años 60. Desde este enfoque asimilacionista, la adaptación a la cultura dominante, permitiría a las minorías evitar la alienación social. Esta hipótesis, basada en un proceso de separación y posterior incorporación, se fundó en una adaptación de los estadios de transición cultural de Van Gennep (1960).

En la permanencia de los estudiantes en la ES este supuesto se tradujo en abogar por una *separación* del estudiante de su comunidad de origen. Esta hipótesis fue posteriormente criticada por diversos autores (Museus y Quaye, 2009; Tierney, 1992). Numerosos autores señalaron que sostener las relaciones y vínculos con la familia y amistades durante la trayectoria universitaria, constituye un apoyo fundamental para asegurar el logro universitario (Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler, 1992; Cabrera, Nora y Castañeda, 1992; Cabrera, Nora y Castañeda, 1993; Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella, y Hagedorn, 1999).

- Por su parte, Tierney (1999) sostiene que la afirmación de las identidades culturales, creencias, valores y relaciones que conforman la cultura de origen es fundamental para su persistencia y graduación. Esto no implica que el estudiante desarrolle nuevos lazos con compañeros y profesores en el ámbito universitario, sino por el contrario, una afirmación de su cultura que también es un aporte a la propia institución.

Asimismo, cabe señalar que los estudios desarrollados por Cabrera et al. (1992, citado por Cabrera et al., 2014) y Cabrera et al. (1993) concluyeron que los modelos de Tinto (*Student Integration Model*) y Bean (*Student Attrition Model*) son modelos complementarios antes que excluyentes. Por lo tanto, la combinación de estas perspectivas permitiría un conocimiento más profundo respecto del fenómeno de la persistencia.

3.3.6. Otros modelos referidos a la permanencia

A partir de los modelos y estudios desarrollados, diversos autores analizan los avances alcanzados y desafíos que aún quedan por afrontar en el campo de estudio de la persistencia en la educación superior.

Reason (2009) señala que uno de los principales avances es el entendimiento que la permanencia es un problema multidimensional: en su estudio como en las propuestas que se realicen deben considerarse diversos factores que no se limitan a los estudiantes, sino que también abarcan el ámbito institucional.

Otro de los puntos centrales que ha sido señalado es la necesidad que las instituciones universitarias, y los sistemas de educación superior en general, adapten sus estructuras, funcionamiento e, incluso, oferta formativa a las demandas que plantean *nuevos estudiantes* y el *nuevo contexto social*.

Estas demandas se relacionan no solo con nuevas realidades a nivel demográfico, cultural, de las nuevas tecnologías de la información sino también con la formación para desempeñarse con pertinencia y flexibilidad en un contexto cambiante (Rodríguez, 2014).

De lo anterior se derivan entonces una consideración fundamental: la permanencia y la retención son diferentes, aunque el estudio de la permanencia es necesario considerar tanto a los estudiantes como a las instituciones (retención) (Tinto, 2010, 2016).

Por lo tanto, las interacciones que los estudiantes desarrollen en el contexto institucional son fundamentales para su persistencia siendo la implicación y el compromiso un elemento central en este proceso (Kuh, 2003; Kuh et al., 2006; Reason, 2009; Pascarella y Terenzini, 2005; Tinto 2006-2007).

Asimismo, y dado que persistencia y retención no son lo mismo, pero están relacionadas (Tinto, 2016, 2012), la persistencia emerge como una tarea enmarcada en el contexto institucional: la universidad debe conocer las necesidades de los estudiantes que acoge al momento de diseñar e implementar acciones que favorezcan su permanencia (Gray, 2013; Reason, 2009, Tinto, 2010).

Desde esta perspectiva, se reseñan a continuación algunos enfoques que se centran en el rol de la institución para promover la persistencia del estudiante a modo de propuestas comprensivas de acción institucional. Asimismo, en una sección separada se indican otros estudios que, avanzando un paso más, señalan el aula como factor central que incide en la permanencia y que, por tanto, se constituye como espacio de acción institucional para su fortalecimiento.

Modelos y estudios que resaltan el papel de la institución.

a. *La Fórmula de Retención del Estudiante* de Seidman (2012).

La Fórmula de Retención del Estudiante propuesta por Seidman (2012, p. 272) se basa la *retención* como el logro de los objetivos académicos y personales del estudiante, independientemente de la cantidad de semestres que esté en la institución. La identificación prematura de aquellos estudiantes que necesitan apoyo académico o social, permitirá a la universidad diseñar e implementar actuaciones que ayuden a estos estudiantes a superar estas dificultades y alcanzar sus objetivos.

La fórmula propuesta por el autor indica así que la *Retención es igual a la Identificación Temprana (Temprana + Intensiva + Continua) + Intervención*:

$$RET = E_{ID} + (E + IN + C)_{IV}^6$$

Cada de uno de los elementos de la fórmula posee una finalidad específica e indica un tipo de acción a ser realizada por la institución para la mejora de la retención:

- *Identificación temprana (Early identification, E_{ID})*: se refiere a la evaluación de los niveles de habilidad de los estudiantes, que puede realizarse cuando el estudiante se inscribe en la universidad, o a partir de información obtenida de la educación secundaria (calificaciones, dificultades, informes académicos...), entre otros.

⁶ Según sus siglas en inglés: *Retention = Early Identification + (Early + Intensive + Continuous) Intervention* (Seidman, 2012, p. 272).

El objetivo es que la universidad recoja la información fundamental para establecer qué tipo de apoyo necesitarán los estudiantes, por ejemplo, en cursos de nivelación ofrecidos regularmente por la institución o cursos específicos para desarrollar o afianzar algún tipo de habilidad específica. Según el autor, es probable que la institución ya cuente con esta información a partir de las características de cohortes estudiantiles anteriores o de estudiantes en riesgo de no completamiento de sus estudios.

- *Intervención temprana (Early intervention, E)*: la intervención, programas y servicios de apoyo al estudiante, debería comenzar inmediatamente después de la identificación y extenderse hasta que la dificultad sea superada.
- *Intervención intensiva (Intensive intervention, IN)*: la intervención debe tener fuerza suficiente para llevar a cabo el cambio deseado: el estudiante debe demostrar que ha dominado cada una de las habilidades necesarias para continuar en la universidad; y el programa de intervención debe tener el potencial suficiente como para ser efectivo y promover el deseo de cambio en el comportamiento del estudiante sea a nivel académico o personal.
- *Intervención continua (Continue intervention, C)*: la intervención ocurre de manera continuada, hasta que se produce el cambio. Sin embargo, debería establecerse un límite para que el estudiante complete el programa de intervención cuando se trata de problemas académicos que no es necesario en el caso de los problemas personales.

Esta fórmula se destaca además por dos aspectos significativos para la permanencia de los estudiantes y su abordaje por parte de la institución universitaria.

En primer lugar, *es preventiva*. La transparencia durante el proceso es fundamental, por lo cual se debe desarrollar una estrecha colaboración entre los estudiantes y la universidad, comunicando los propósitos, resultados esperados y acciones que se emprenderán a partir de este proceso.

En segundo lugar, requiere un *rol proactivo* por parte de la universidad. Según Seidman (2012), en ocasiones los estudiantes desconocen los servicios de apoyo de la universidad, o no están habituados a buscar ayuda para abordar problemas personales en el contexto universitario, por lo tanto, es la propia institución la que debe tomar la iniciativa para promover y facilitar este proceso.

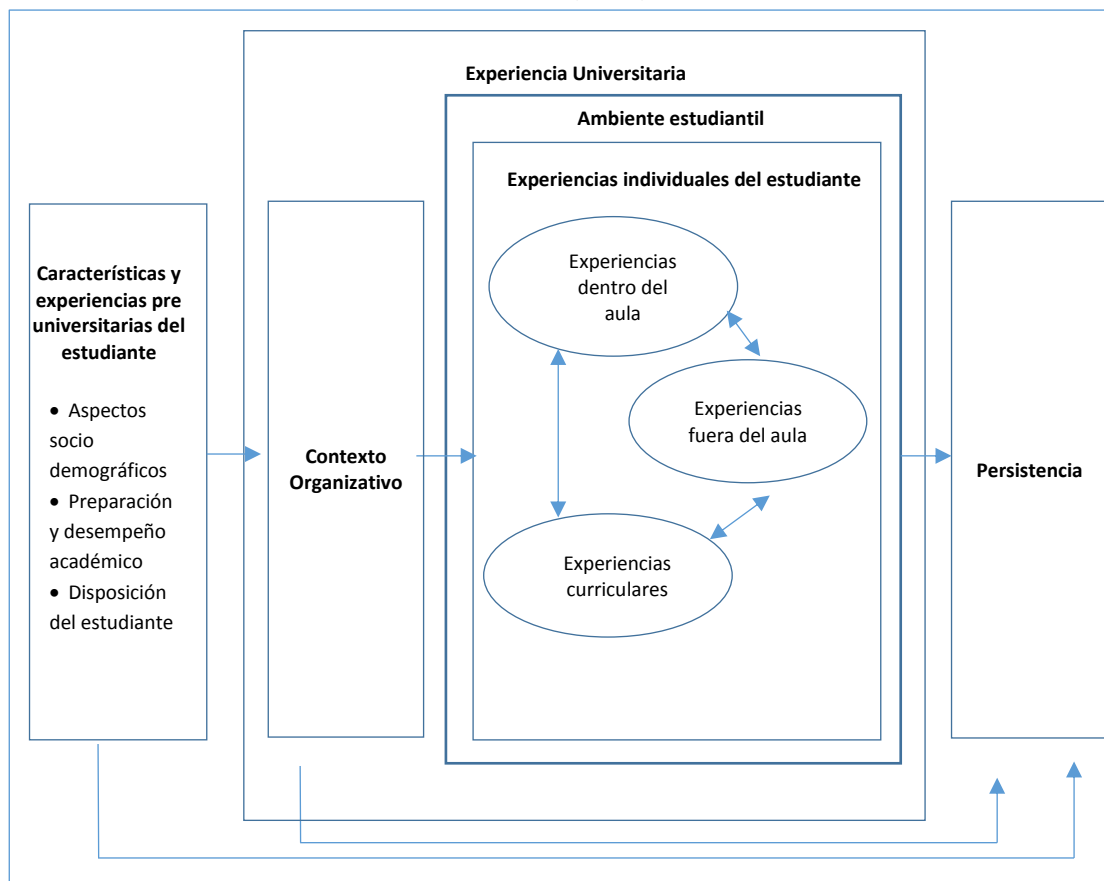
b. *El Modelo Comprehensivo* de Reason (2009).

A partir del modelo previo desarrollado por Terenzini y Reason (2005), la propuesta de Reason (2009) parte del supuesto que los estudiantes arriban a la universidad con una amplia variedad de características y experiencias previas personales, académicas y sociales, que los predisponen a comprometerse con las oportunidades de aprendizaje de manera formal e informal y en diferentes grados.

El modelo se compone de cuatro bloques de contenido para explicar la persistencia en la universidad: las características y experiencias previas, el contexto organizacional, el ambiente de los compañeros y la experiencia individual del estudiante.

Al igual que en otros modelos, cada uno de los factores que componen estos bloques se presentan e interactúan entre sí, aunque a los fines de esquematización se presentan alineados (ver Figura 12).

Figura 12. Modelo Comprehensivo de las influencias del aprendizaje y persistencia estudiantil de Reason (2009).



Nota. Recuperado de Reason (2009, p. 661).

Una revisión más detallada de este modelo requiere considerar entre las características universitarias previas al ingreso a la universidad, datos sociodemográficos (género, etnia/raza, salario familiar, entre otros), la preparación y el desempeño en niveles educativos previos y la disposición personal del estudiante (motivación, objetivos académicos, disposición al cambio).

La relevancia de este primer bloque, según el autor, radica en que este nivel individual reúne un conjunto de factores que han sido identificados como predictores significativos de la persistencia en la ES, como por ejemplo algunas características sociodemográficas o la preparación académica.

Asimismo, estas características determinan las experiencias universitarias posteriores de los estudiantes a partir de sus interrelaciones con la institución y el ambiente de los compañeros.

La experiencia universitaria es entendida en sentido amplio, e incluye los bloques referidos a la organización interna de la institución, el ambiente de los compañeros, y las experiencias de los estudiantes, tal como se señala a continuación.

El segundo bloque es el referido a los factores organizacionales, que Reason (2009) diferencia como *características demográficas estructurales y comportamiento institucional*, basándose en Berger y Milem (2000).

Así, entre las primeras incluye variables usualmente considerados como por ejemplo el tamaño de la institución, las estructuras de soporte en la persistencia y la selectividad, y agrega el *tipo y la calidad institucional*.

La dimensión del comportamiento institucional incluye la cultura organizacional y todas aquellas estructuras organizaciones específicas, prácticas y políticas, por lo que ejercen una mayor influencia sobre la persistencia que las características demográficas institucionales.

El ambiente estudiantil, tercer bloque del modelo, es definido como el sistema dominante y de tipo normativo que incluye valores, creencias, actitudes y expectativas del sector estudiantil.

Estos aspectos “grupales” son transmitidos al nivel individual del estudiante como comportamientos valorados y esperados en el mundo académico y social. Reason (2009) incluye el *clima racial del campus* (aunque su efecto sobre la permanencia sería indirecto) y el clima académico del campus, que influye de manera normativa en el comportamiento del estudiante.

El cuarto bloque es el referido a las experiencias individuales de los estudiantes, sean académicas o no, organizadas en tres áreas: experiencia curricular, experiencias en el aula y experiencias fuera de clase.

En cuanto a las experiencias curriculares, a considerar en el estudio de la permanencia, el autor incluye la carrera, los cursos, la participación en seminarios de primer año y la adquisición de habilidades académicas. En el área del aula, se destacan una docencia de alta calidad y activa en cuanto a los métodos de enseñanza-aprendizaje, como factores influyentes en la persistencia.

Cuanto mayor es el compromiso del estudiante, el tiempo y esfuerzo dedicado, en actividades educativas en la universidad mayores posibilidades de su permanencia en la institución. Las experiencias fuera de clase pueden incluir interacciones positivas con los profesores y compañeros, referidas a asuntos académicos, así como la participación en grupos y organizaciones estudiantiles (aunque según el autor su influencia es mixta e indirecta).

c. *Las condiciones institucionales para la retención estudiantil* de Tinto (2010, 2012).

Tinto (2010, 2012) define cuatro elementos a modo de *condiciones institucionales* para diseñar la acción institucional orientada a favorecer la permanencia. Sin desconocer la influencia de factores personales y externos al estudiante, el autor busca resaltar que estos cuatro elementos son susceptibles de ser modificados por la propia institución: *expectativas, apoyo, evaluación y feedback y compromiso*.

Al respecto, recibir asesoramiento y conocer los requerimientos necesarios para alcanzar el éxito en la universidad, las regulaciones y normas, es central ya que permitirá tomar mejores decisiones. El apoyo académico, social o financiero que pueda proporcionar la institución es también fundamental para el éxito de los estudiantes, por ejemplo, en la forma de cursos de apoyo, grupos de estudio, oficinas de orientación.

Según Tinto (2012) la evaluación y el *feedback*, más allá de la evaluación de contenido, son esenciales como estrategias de mejora tanto de la metodología docente como de las formas de aprendizaje de los estudiantes. Como cuarto elemento, el autor sintetiza que *mientras mayor es el compromiso académico y social del estudiante, mayores son las posibilidades que persista en la institución y se gradúe* (p. 257).

En una aportación reciente, Tinto (2016) argumenta que las instituciones pueden y deben actuar sobre otros tres aspectos relacionados con la motivación de persistir en la universidad.

En primer lugar, puesto que la *autoeficacia de los estudiantes* es un comportamiento aprendido es susceptible de ser influenciado por la institución, sobre todo en el caso de aquellos estudiantes que encuentran mayores dificultades para cumplir con las exigencias académicas durante el primer año de la universidad.

En segundo lugar, las universidades también pueden implementar diversas actuaciones para favorecer el desarrollo del *sentido de pertenencia* por parte de los estudiantes. Aquí el autor menciona que se trataría de implementar actuaciones enmarcadas en una cultura inclusiva, ya que el compartir experiencias académicas y sociales entre pares y con los diferentes actores institucionales ayuda a los estudiantes a generar lazos con la universidad, a sentir que forman parte de la misma.

El tercer elemento se refiere al *currículum*: para persistir, invertir tiempo y esfuerzo en su carrera, los estudiantes necesitan percibir que aquello que aprenden es pertinente, de calidad y adecuado para su futuro desempeño; por lo que es también responsabilidad de la institución ofrecer una formación que contemple estos aspectos.

Tinto (2016) concluye que las universidades deben recoger y entender las necesidades, percepciones y experiencias de sus estudiantes, a fin de incorporarlas en sus actuaciones institucionales y promover la persistencia de estos.

Modelos y estudios sobre la permanencia que se centran en el aula universitaria.

Tinto (1998, 2000, 2010) señala que las experiencias de los estudiantes en las aulas de clase son un elemento central para comprender la permanencia en la universidad. Entre estas experiencias, el autor incluye una variedad de elementos: los diferentes métodos de enseñanza- aprendizaje, la evaluación, el desarrollo profesional de los docentes, las comunidades de aprendizaje, entre otros, respecto de los cuales sería importante analizar su influencia en la persistencia (Tinto, 2010).

En esta dirección, Gray (2013) coincide al señalar que la experiencia en el aula es un factor crítico para promover la permanencia ya que es el espacio donde se producen las interacciones más significativas entre el estudiante, sus compañeros y el profesorado. Respecto de estos últimos, la autora resalta además que deben promover *interacciones de calidad* con sus estudiantes, a fin de favorecer su desarrollo intelectual y emocional.

Desde el punto de vista sostenido en este estudio, la revisión de modelos presentada en secciones anteriores permite afirmar, nuevamente, la complejidad del fenómeno de la persistencia en cuanto a la variedad de factores condicionantes que influyen en ella. En este sentido, no se trataría de determinar un enfoque o modelo como el *mejor* sino en asumir una perspectiva integradora que posibilite aproximarse al fenómeno de la permanencia desde una visión holística. Es claro, por otra parte, que cada uno de los modelos presentados aporta diferentes matices al estudio de este momento de la trayectoria académica, y que es importante evaluar su pertinencia a fin de no caer en visiones reduccionistas. Al respecto, el propio desarrollo del campo de estudio evidencia la importancia de considerar elementos relativos al nivel personal del estudiante (perspectiva psicológica) de manera conjunta con aspectos externos (perspectiva sociológica, perspectiva económica) e incluso aquellos relativos a las propias instituciones y procesos que ocurren dentro de la misma, asociados a la permanencia (perspectiva organizacional, perspectiva interaccional, modelos centrados en la institución o el aula universitaria).

Es desde este posicionamiento, que en este estudio interesa destacar aquellos modelos que focalizan en aspectos culturales como eje central para el análisis de la permanencia. Se asume, por tanto, que éstos poseen una influencia directa en la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad tal como se detalla en la sección siguiente.

3.4. Perspectiva y modelos culturales en el análisis de la permanencia

La necesidad de analizar el fenómeno de la permanencia desde perspectivas que puedan ser aplicadas a una población estudiantil caracterizada cada vez más por la diversidad, lleva al desarrollo de nuevos modelos de estudio de este momento de la trayectoria educativa.

A pesar del conocimiento alcanzado en relación a modelos y factores relacionados con la persistencia de los estudiantes en la Educación Superior éstos no consideraban, en un primer momento, la diversidad de éstos como factor de análisis en la permanencia (Museus y Quaye, 2009; Rendón et al., 2000).

El acceso e incorporación masiva de *nuevos perfiles* de estudiantes, la tercera reforma en la educación superior, interpela el desarrollo del campo de estudio sobre la permanencia. Los estudios realizados hasta el momento se fundamentaban en el perfil tradicional de estudiante universitario y no consideraban, o sólo de manera periférica, aspectos como el género o la pertenencia étnica o racial, entre otros (Rama, 2007, 2009; Rendón et al., 2000).

A la vez, esta situación impacta sobre las propias acciones institucionales que, hasta ese momento, habían focalizado en áreas de servicio estudiantil, pero sin implicar a otros actores importantes, como el profesorado por ejemplo (Tinto, 2006-2007).

En el caso de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, entre ellos los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, el análisis de la problemática de la persistencia desde un *enfoque sociocultural*, parte del supuesto que los estudiantes tradicionalmente excluidos de la educación superior por motivos vinculados a la discriminación étnica enfrentan diferentes retos cuando van a la universidad lo cual dificulta, a su vez, el aprovechamiento de los beneficios y recursos que ésta posee para su aprendizaje y beneficio personal (Kuh et al., 2006).

Aquellos estudios enmarcados desde esta perspectiva, incluyen nuevos factores en el análisis de la permanencia ya que se considera que, si bien el impacto de las ayudas financieras a estos estudiantes es uno de los factores significativos en la permanencia, otros aspectos son necesarios para explicar la misma.

Así, factores tales como el bagaje cultural, el clima racial del campus y la diversidad en la composición de los estudiantes; emergen como otros tópicos que permiten explicar y mejorar el proceso de permanencia de los estudiantes que pertenecen a minorías étnicas.

La revisión de los modelos explicativos desarrollados en torno a la permanencia de minorías étnicas, se justifica en tanto se entiende que los estudiantes de *cualquier raza o etnia*, esto es, quienes son minoría en los campus poseen mayores probabilidades de abandonar la universidad antes de completar sus estudios en comparación con los estudiantes de la mayoría racial (Carter, 2006).

Basado en las nociones de *capital cultural* y *habitus* de Bourdieu (1986), Tierney (1992, 1999), parte del supuesto que los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas tienen que adquirir el capital cultural que los estudiantes que mayoritariamente se encuentran en la universidad han heredado.

Tierney (1992) critica así no sólo la imposibilidad e inconveniencia de “romper los lazos con la comunidad” establecida en el modelo de Tinto (1975), sino que resalta además la importancia que adquiere la oportunidad de hacer valer las identidades culturales. En el caso de los estudiantes pertenecientes a minorías, ello aumentaría sus posibilidades de éxito y graduación, contribuyendo además a la construcción de un campus universitario democrático.

Avanzando en la delimitación de esta perspectiva cultural del abordaje de la permanencia, en una aportación posterior, Tierney (2000) señala que el desafío es desarrollar acciones dentro de la universidad en las que la identidad de los estudiantes sea *afirmada, honrada e incorporada* en la cultura organizacional.

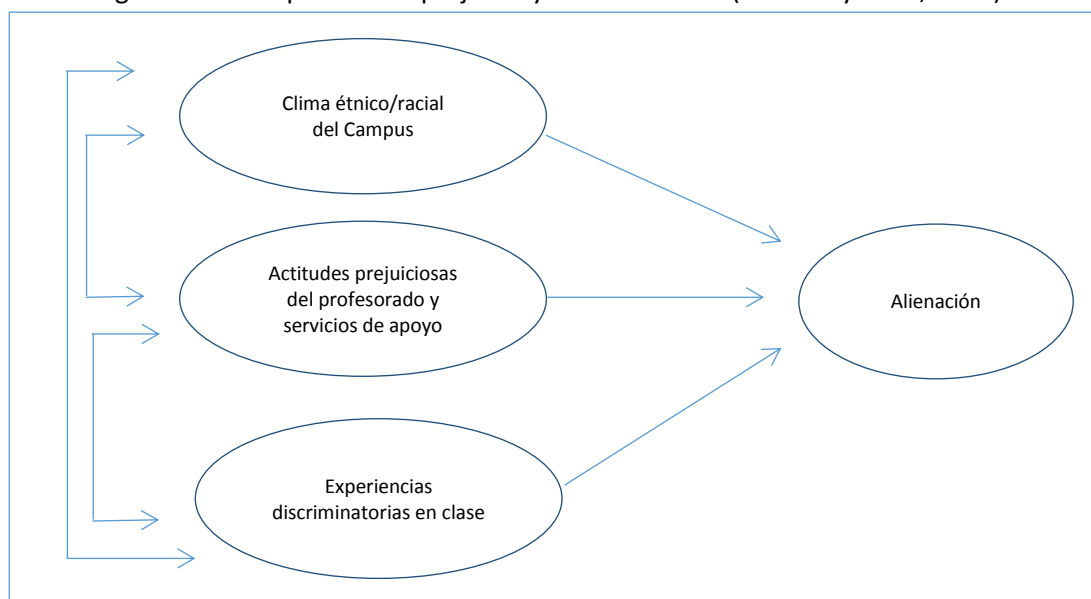
Esto requiere no sólo ofrecer apoyos a los estudiantes para que alcancen sus metas, sino también el desarrollo de *formas de adaptación de la cultura organizacional* a los estudiantes y grupos. Así, el autor propone un modelo para favorecer la permanencia a partir de las nociones de *poder* y *comunidad*, concretado en cinco puntos clave:

- 1) *Relaciones de poder colaborativas*: las personas generan poder a través de las culturas en las que se desenvuelven, el desafío es que el sistema universitario desarrolle programas, actividades, eventos, e incluso adapte el currículum, a fin de afirmar y honrar estas identidades individuales.
- 2) *Conexiones a través del hogar, comunidad y la educación*: afirmar la identidad de los estudiantes es un punto fundamental, para lo cual es necesario conocer el bagaje cultural que portan y contextualizarlos en la institución.
- 3) *Definiciones locales de identidad*: desde una perspectiva cultural los profesores, y todo el personal universitario, deberían conocer y comprender el contexto local y el bagaje cultural de sus estudiantes, estos elementos deberían ser a su vez incorporados en la estructura institucional.
- 4) *Desafíos por sobre los cursos de apoyo (remediales)*: los diversos actores institucionales pueden transmitir altas expectativas a sus estudiantes, tanto en las clases como en el campus, creando un clima basado en que *todos pueden aprender y alcanzar el éxito*.
- 5) *Apoyo académico*: el autor sugiere que aquellos estudiantes que han sido etiquetados como “estudiantes en riesgo”, aunque provengan de familias que cuentan con un escaso o nulo bagaje educacional formal, poseen conocimientos y fortalezas importantes para su permanencia y trayectoria educativa en la educación superior, por tanto, deben establecerse alianzas con padres y familias (Tierney, 2000).

Aportes significativos en la línea de investigación respecto de la persistencia de las minorías étnicas en la educación superior, se encuentran también en los trabajos desarrollados por Cabrera, Nora y sus colaboradores.

Al respecto, Cabrera y Nora (1994, citado por Cabrera, Pérez y López, 2014) afirman que el proceso de integración social podría conducir a un proceso de *alienación* de los estudiantes de minorías étnicas, ya que pueden sufrir discriminación y prejuicios en el aula, siendo éstas multidimensionales (ver Figura 13).

Figura 13. Percepciones de prejuicio y discriminación (Cabrera y Nora, 1994).



Nota. Recuperado de Cabrera (2013, p. 13).

Desde esta perspectiva, los *sentimientos de alienación* impactan de manera negativa no sólo en la adaptación social de los estudiantes, sino también en sus resultados de aprendizaje (Cabrera, Pérez y López, 2014). Asimismo, Nora y Cabrera (1996) encontraron que un clima de racismo y prejuicio afecta negativamente el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes de minorías en la universidad.

Más aún, señalan que estas percepciones poseen un impacto mayor que los factores cognitivos, como las habilidades académicas, en las decisiones de persistir que asumen estos estudiantes.

Es importante aclarar que según Cabrera et al. (1999), la exposición a un clima de prejuicio posee efectos negativos para todos los estudiantes y no sólo para aquellos de minorías étnicas, por lo cual las políticas que se implementen para su abordaje deberían ser de transversales.

A partir de estas investigaciones, Nora y Crisp (2009) sintetizan un conjunto de barreras para el acceso de las minorías étnicas entre las que se destacan aspectos no sólo vinculados a lo académico sino también a aspectos contextuales e institucionales (ver Tabla 4).

Tabla 4. Barreras para el acceso a la universidad.

BARRERAS	FACTORES
Barreras relacionadas con lo académico	<ul style="list-style-type: none"> • Deserción de la escuela secundaria. • Preparación académica para la universidad. • Desempeño académico. • Barreras socioeconómicas/ Capital social y cultural. • Aumento de las matrículas y falta de ayuda financiera
Asistencia financiera	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamos. • Subsidios. • Becas. • Ayudas financieras para matrícula, material escolar, entre otros.
Experiencias previas a la universidad	<ul style="list-style-type: none"> • Rol o impacto del currículum de la educación secundaria. • Logros académicos en la educación secundaria. • Inscripción tardía. • Estatus de transferencia. • Tamaño de la ciudad del estudiante. • Aspiraciones educacionales.
Integración académica y social	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en las discusiones de clase. • Experiencias de trabajo colaborativo. • Experiencia en grupos de estudio.
Factores contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Vivir fuera del campus. • Trabajar más de 20 horas por semana (dentro o fuera del campus). • Ser estudiante de tiempo parcial.
Características institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de institución a la que el estudiante asiste: selectiva, no selectiva, privada, pública, entre otras.

Nota. Elaborado a partir de Nora y Crisp (2009, pp. 320-326)

Estos estudios llevan a Nora (2004) a conceptualizar el Modelo de Compromiso Estudiantil (*Student Engagement Model*, en inglés).

También desde una perspectiva cultural, Kuh y Love (2000) presentan ocho proposiciones referidas a la persistencia (ver Tabla 5).

Para estos autores, así como cualquier sub grupo dentro de una sociedad, los diversos subgrupos universitarios desarrollan sus propios valores, actitudes y normas, que se diferencian y los diferencian de los del grupo dominante.

Tabla 5. Proposiciones culturales respecto de la persistencia.

1.	Las experiencias y decisiones de los estudiantes en la universidad son mediadas por el sistema cultural de significados del estudiante.
2.	La cultura de origen del estudiante determina la importancia asociada a asistir o graduarse de la universidad.
3.	El conocimiento de las culturas de origen de los estudiantes y las culturas del campus son necesarias para entender sus habilidades para navegar por el medio cultural del campus.
4.	La probabilidad de persistencia está inversamente relacionada con la distancia entre las culturas de origen de los estudiantes y las culturas del campus.
5.	Los estudiantes que atraviesan una larga distancia cultural deben aclimatarse a la cultura del campus dominante, o unirse a uno o más enclaves culturales para tener éxito
6.	La cantidad de tiempo que los estudiantes pasan en sus culturas de origen durante su carrera universitaria está positivamente asociada con el estrés cultural y las oportunidades de su persistencia.
7.	El grado y la intensidad de las conexiones de los estudiantes con su programa académico y grupos de afinidad están positivamente relacionados con la persistencia
8.	Los estudiantes tienen más probabilidades de persistir si pertenecen a uno o más enclaves culturales, especialmente si esos enclaves valoran el logro y la persistencia.

Nota. Recuperado de Kuh y Love (2000, p. 201).

Kuh y Love (2000) señalan que cada una de estas proposiciones refleja un aspecto relevante respecto de la persistencia, entendiendo que la cultura es un producto de la historia de cada grupo u organización, interpretada y sostenida por cada sujeto.

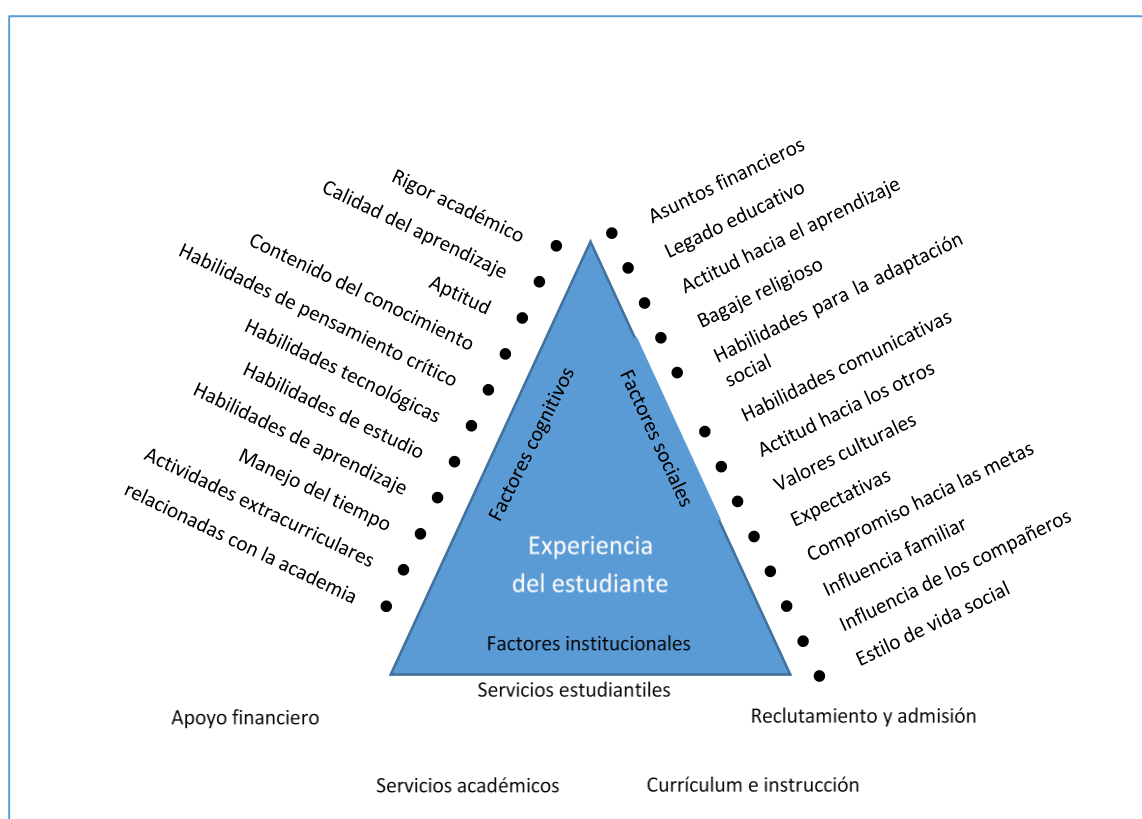
Siguiendo el planteo de los autores, la proposición 1 pone de relieve el rol del sujeto en su comprensión y compromiso con la cultura institucional. Las proposiciones 2 y 3 resaltan que los estudiantes poseen diferentes bagajes culturales de origen y que las universidades están compuestas por múltiples culturas que se superponen unas con otras. Las proposiciones 4, 5 y 6 expresan el concepto de *distancia cultural* que, según los autores, evoca muchos de los desafíos que los estudiantes enfrentan cuando ingresan a la universidad. Finalmente, las proposiciones 7 y 8 señalan el proceso de *conexión cultural* necesario para tener éxito en la universidad.

Por su parte, Swail, Redd y Perna (2003) proponen el Modelo Geométrico de la Persistencia y el Logro estudiantil. Este modelo posiciona al estudiante en el centro del modelo y considera como aspectos fundamentales tanto la *persistencia* como el *logro*, reconociendo la estrecha relación que une ambas variables.

El modelo se representa como un triángulo, en el que cada uno de los lados describe un tipo de factor, *fuerzas*; que incide en la persistencia y el logro estudiantil:

- a) los *factores cognitivos*, relacionados con las fortalezas y debilidades académicas del estudiante (por ejemplo, en lectura, escritura y matemáticas);
- b) los *factores sociales*, vinculados a las habilidades comunicativas y aspectos culturales y sociales (integración social a la institución, rol de la familia y pares), y
- c) los *factores institucionales*, referidos a las características de la propia universidad (cultura, prácticas docentes, entre otros) que pueden, de manera intencionada o no, impactar en las variables de persistencia y logro (ver Figura 14).

Figura 14. Modelo Geométrico de la Persistencia y el Logro estudiantil de Swail et al. (2003).



Nota. Recuperado de (Swail et al., 2003, p. 77).

El modelo se fundamenta en la noción de equilibrio, ya que debe existir un balance entre las tres fuerzas para que se produzca la persistencia y el desarrollo del estudiante en el ambiente universitario. Así, cada una de estas fuerzas puede tener un impacto positivo, negativo o neutral en la persistencia estudiantil.

Sin embargo, la diversidad y variación del comportamiento humano arroja diferentes combinaciones de estas variables, siendo un triángulo equilátero poco usual. Al respecto, los autores señalan que el concepto de *equilibrio* indica una combinación de las tres fuerzas, cognitivas, social e institucional, que efectivamente apoya y favorece la persistencia y el desarrollo del estudiante (Swail et al., 2003).

Es por ello que las decisiones y actuaciones institucionales, contenidas en los *factores institucionales*, se vuelven fundamentales siempre y cuando contemplen las necesidades académicas y sociales de sus estudiantes en el diseño y desarrollo de los cinco tipos de estrategias propuestas en el modelo (*Apoyo financiero, Reclutamiento y admisión, Servicios académicos, Currículo e instrucción y Servicios estudiantiles*).

3.5. Factores que afectan la permanencia

El desarrollo continuo de investigaciones que se proponen profundizar en la comprensión y, sobre todo, en el abordaje institucional de la problemática de la permanencia, evidencian una cierta “explosión” de este campo de estudio en los últimos años (Serra, 2012).

Además de las perspectivas y modelos reseñados, diversas revisiones y estudios actuales delimitan un conjunto de factores interrelacionados que actúan sobre la permanencia estudiantil en la universidad.

La revisión realizada por Astin y Oseguera (2012) determinó tres categorías de factores predictores del completamiento de la carrera universitaria:

- a) características individuales del estudiante, perfil y trayectoria escolar previa a la universidad,
- b) características de la universidad, y
- c) características del ambiente circundante.

Cada una de estas contiene un conjunto de factores, aunque algunos han demostrado funcionar como mejores predictores que otros, tal como indican los autores. Por caso, en cada una de estas tres categorías, *las calificaciones obtenidas en la educación secundaria*, la existencia de *servicios de soporte estudiantil* y el *lugar de residencia de los estudiantes*, son señalados como predictores poderosos del completamiento de la carrera (ver Tabla 6).

Tabla 6. Factores que influyen en la permanencia universitaria.

DIMENSIÓN	FACTORES
Características pre universitarias	<ul style="list-style-type: none">• Edad.• Género.• Etnicidad.• Escolarización y grados previos.• Calificaciones en la escuela secundaria.• Calificaciones obtenidas en test estandarizados.• Salario y grado educativo alcanzado por los padres.
Características institucionales	<ul style="list-style-type: none">• Gestión pública vs. Gestión privada.• Tamaño, coste, y selectividad.• Ratio profesor /alumno.• Implicación del profesorado.
Contingencias del ambiente	<ul style="list-style-type: none">• Lugar de residencia de los estudiantes (dentro o fuera del campus universitario).• Situación financiera del estudiante.• Trabajo de tiempo completo vs. Trabajo de tiempo parcial.• Compromisos del estudiante externos a la institución, tener responsabilidades fuera del campus y compromisos familiares.• Interacción con el profesorado y los compañeros.

Nota. Elaborado a partir de Astin y Oseguera (2012, pp.120-124)

La permanencia en la universidad a fin de completar un grado académico, emerge entonces como un fenómeno complejo influido por una serie de características de diverso orden. Astin y Oseguera (2012) señalan que, si bien las calificaciones obtenidas en la escuela secundaria continúan siendo uno de los predictores más significativos, aquellos estudiantes que tienden a implicarse en la vida académica y social de la universidad y provienen de familias con un bagaje educativo alto inciden también de manera significativa y potente en las posibilidades de alcanzar el logro universitario.

Asimismo, los citados autores sugieren que la actuación para la mejora de algunas contingencias ambientales podría también incidir en la mejora de la ratio de egreso. La ampliación de plazas en residencias estudiantiles y de la oferta laboral en el campus universitario, para estudiantes que necesiten trabajar, figuran como las acciones más potentes en esta dirección.

Los factores contenidos en estas tres dimensiones focalizan sobre todo en el primer año del estudiante en la institución, aunque las contingencias del ambiente incluyen factores de “post-entrada”, que se analizan una vez completado el acceso, entre los que el compromiso del estudiante y sus vínculos con profesores y compañeros emergen como los más potentes (Astin y Oseguera, 2012).

En una propuesta similar, Nora y Crisp (2012) focalizan en el segundo y tercer año universitario para sintetizar los factores que inciden en la permanencia estudiantil en seis categorías, e incluyen otros, como por ejemplo la influencia de las expectativas de los padres y las propias aspiraciones del estudiante (ver Tabla 7).

Tabla 7. Factores que influyen en la permanencia universitaria.

DIMENSIÓN	FACTORES
Características demográficas	<ul style="list-style-type: none">• Género.• Pertenencia étnica.• Educación de los padres.• Estatus socioeconómico.• Objetivos educativos de los estudiantes y de los padres.• Inscripción tardía en la universidad.• Tamaño de la ciudad de los estudiantes.
Asistencia financiera	<ul style="list-style-type: none">• Préstamos.• Subsidios.• Becas.• Ayudas financieras para matrícula, material escolar, entre otros.
Experiencias previas a la universidad	<ul style="list-style-type: none">• Rol o impacto del currículum de la educación secundaria.• Logros académicos en la educación secundaria.• Inscripción tardía.• Estatus de transferencia.• Tamaño de la ciudad del estudiante.• Aspiraciones educacionales.
Integración académica y social	<ul style="list-style-type: none">• Participación en las discusiones de clase.• Experiencias de trabajo colaborativo.• Experiencia en grupos de estudio.
Factores contextuales	<ul style="list-style-type: none">• Vivir fuera del campus.• Trabajar más de 20 horas por semana (dentro o fuera del campus).• Ser estudiante de tiempo parcial.
Características institucionales	<ul style="list-style-type: none">• Tipo de institución a la que el estudiante asiste: selectiva, no selectiva, privada, pública, entre otras.

Nota. Elaborado a partir de Nora y Crisp (2012, pp. 231-238).

Desde una perspectiva interaccional, Tillman (2002) analiza seis factores que funcionan como barreras para la persistencia estudiantil:

1. Falta de preparación.
2. Compromisos externos.
3. Aislamiento social.
4. Necesidades financieras.
5. Interacción con el profesorado.
6. Fracaso académico.

Tillman (2002) menciona que sobre todo en el caso de los estudiantes mayores de 25 años, quienes sobrepasan las edades teóricas establecidas para estudiar en la educación superior, se observa una falta de competencias para la escritura y la lectura que tratan de ser suplidas con cursos remediales ofrecidos por las universidades, sin llegar a tener éxito.

Por otra parte, la necesidad de compatibilizar un trabajo de tiempo completo y/o las responsabilidades familiares (hijos o parientes a cargo) complican la participación de los estudiantes en las actividades universitarias, funcionando también como barrera para su persistencia.

En esta dirección, un tercer conjunto de barreras está asociada a la escasa inversión de tiempo, energía y recursos que realizan los estudiantes y que les impide *apropiarse* de la institución y desarrollar relaciones sociales con los demás compañeros.

La escasez o falta de recursos económicos para afrontar los costos de una carrera universitaria puede convertirse también en una barrera por cuanto llevan a los estudiantes a trabajar a tiempo completo o parcialmente para cubrir estos gastos, lo cual va en detrimento de su logro y rendimiento académico.

Otro efecto de estas barreras asociadas al factor económico, se produce al momento de optar por universidades *de bajo costo y de menor calidad*.

La interacción con el profesorado, concretamente el recibir su apoyo y orientación, emerge como otra de las claves a considerar para mejorar la persistencia de los estudiantes. Asimismo, las carencias académicas que sufren los estudiantes obstaculizan su persistencia en la institución.

Tillman (2002) sugiere implementar y mejorar las funciones de asesoría a fin de orientar a los estudiantes durante su carrera y a fin de favorecer las interacciones de éstos con los profesores.

3.5.1. Síntesis de factores que afectan la permanencia

Tal como plantean Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín y Muñoz (2014), debe reconocerse que analizar la permanencia del estudiante en la universidad y los procesos asociados a ella, requiere reconocer que se trata de un *fenómeno multifactorial*. Esto quiere decir que una gran variedad de factores personales y contextuales interaccionan en su configuración.

Como síntesis de las clasificaciones presentadas, y sumando otros estudios encontrados en la revisión de la literatura, los factores identificados que influyen en la permanencia en la universidad pueden ser sintetizados como se señala a continuación.

En primer lugar, las *características personales* se refieren a los aspectos demográficos (edad, género, raza, etnia) (Swail et al., 2003), pero también a otros condicionantes, por ejemplo, si el estudiante es de primera generación. En su estudio, Swail, Cabrera, Lee, y Williams (2005) encontraron que la acción de planificar para ir a la universidad es un elemento importante, independientemente del nivel económico: quienes poseen como meta asistir a la universidad tienen mayores probabilidades de iniciar y seguir los pasos necesarios durante la educación secundaria, aplicar e ingresar a una institución de educación superior y persistir en ella hasta completar los estudios.

Como parte de esta planificación, pueden señalarse los factores asociados a la *preparación académica previa* que focalizan en la preparación recibida en la educación secundaria incluyendo elementos como el impacto del currículum de la educación secundaria (Choy, 2002), la transición a la universidad, la preparación académica (Carter, 2006; Swail et al., 2003). Algunos autores también incluyen la preparación recibida en la educación primaria (Kuh et al., 2006).

Destacan, asimismo, un conjunto de *factores relacionados a la familia* que pueden incidir como condicionantes de la permanencia. Al respecto, el nivel educativo alcanzado por padre y madre, el apoyo familiar durante los estudios, así como las aspiraciones y expectativas de los padres, otros miembros de la familia, y del propio estudiante, influyen de manera directa en la planificación educativa y en las oportunidades educativas de los estudiantes (Museus, 2013; Swail et al., 2005).

En su estudio, Palmer y Maramba (2015) resaltan la importancia de agentes de cuidado (familia, profesores, pares) y de organizaciones de soporte y servicios estudiantiles como facilitadores del acceso y permanencia en la universidad.

La *situación financiera* de los estudiantes a veces es incluida dentro de los factores personales o familiares (por ejemplo, Torrado et al., 2010), en cualquier caso, es uno de los factores que continúa ejerciendo una importante influencia. Las condiciones económicas, las ayudas financieras adecuadas y la necesidad de compatibilizar estudios y trabajo han sido señaladas entre estos factores (Carter, 2006; Swail et al., 2003).

Al respecto, se indica que la persistencia en el caso de los estudiantes difiere según si éstos dependen económicamente de sus padres, si tienen que trabajar para costear

sus estudios o necesitan de becas o ayudas económicas para completar la carrera.

Una vez alcanzado el ingreso a la universidad, diversos estudios señalan la importancia de considerar los aspectos relativos a la *integración social y académica*. Estos factores incluyen la motivación, las redes de apoyo significativas en la universidad (Carter, 2006), su implicación e integración académica y social (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Swail et al., 2003), el sentido de pertenencia o compromiso con los objetivos educativos propios y con la institución (Swail et al., 2003), así como los hábitos del estudiante (organización del tiempo, cumplir con expectativas y tareas), estilos de aprendizaje, la autoeficacia percibida.

Asimismo, Torrado et al. (2010) señalan la *madurez vocacional* del estudiante esto es, la capacidad de tomar decisiones en cuanto a la planificación a largo término de la vida personal y laboral como factor relacionado con la persistencia.

En este sentido, los denominados *factores institucionales*, se refieren a aquellos aspectos relacionados con la organización de la universidad, la cultura institucional y las interacciones con los demás miembros de la universidad, como elementos que inciden en la permanencia de los estudiantes.

En esta área, las percepciones de los profesores acerca de sus estudiantes han sido identificadas como un elemento que puede incidir en la permanencia (Ambroggio, 2000). Asimismo, la exposición a un clima de prejuicios y la intolerancia en la universidad incide en una menor participación e implicación en la institución e indirectamente de las decisiones de persistir (Cabrera et al., 1999; Hurtado, Álvarez, Guillermo-Wann, Cuellar y Arellano, 2012; Museus, Yi y Saelua, 2017). En su estudio, Museus y Neville (2012) señalan que es fundamental considerar las características de aquellos agentes institucionales que pueden favorecer el éxito de los estudiantes pertenecientes a minorías, concretamente a partir del *capital social*.

La creación de condiciones que favorezcan la interacción entre estudiantes, dentro y fuera del aula, un clima positivo respecto de la diversidad en el campus, y el reconocimiento de la diversidad del conjunto de los estudiantes, han sido también señalados como factores relevantes para la persistencia de las minorías étnicas en la universidad (Jayakumar, 2008; Swail et al., 2003; Terenzini, Cabrera, Colbeck, Bjorklund y Parente, 2001).

Hall, Cabrera y Milem (2011) argumentan que la diversidad posee ventajas en sí misma al estar relacionada con beneficios sociales, académicos y no académicos y en la consolidación del sentimiento de pertenencia a la institución. Por otra parte, Lang (2002) sostiene que la retención de los estudiantes de minorías ha mejorado en aquellas instituciones donde se han implementado programas que han ayudado a los estudiantes tanto dentro como fuera del aula.

3.6. A modo de síntesis

La permanencia en la universidad es un proceso complejo y multidimensional, que conlleva la consideración de diversas experiencias de los estudiantes con la institución y el contexto que le rodea.

En tanto categoría conceptual y fase, se diferencia de la *retención*, *el abandono* y otras categorías asociadas a la trayectoria académica de los estudiantes en la universidad. Se refiere al ámbito del estudiante, ya que es éste el que persiste en la institución.

A partir de las diferentes conceptualizaciones planteadas, en este estudio optamos por entender la *permanencia* como persistencia en relación con la universidad, focalizando así en el nivel del estudiante, su objetivo de permanecer en la institución y alcanzar la finalidad de graduarse.

De manera intencional, priorizamos esta perspectiva por considerar que el estudio y profundización de la permanencia en la universidad posibilitará delinear estrategias pertinentes y adecuadas para el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes durante su trayectoria universitaria. Por tanto, se entiende la permanencia como momento de la trayectoria educativa que incluye aspectos académicos y también las diversas experiencias estudiantiles que ocurren durante el paso por la institución universitaria.

La permanencia en la universidad puede ser abordada desde diferentes enfoques según sea la variable prioritaria para analizar y explicar este fenómeno. Pueden encontrarse así, enfoques centrados en aspectos psicológicos, económicos, organizacionales, sociológicos e interaccionales, aunque es importante destacar que se requiere de una visión integral que aborde la permanencia desde diferentes aspectos.

Al respecto, en este estudio optamos por el abordaje de la permanencia desde una perspectiva cultural, aquella que parte de considerar que los aspectos culturales son relevantes en el estudio de la permanencia, ya que estos contribuyen a explicar las dificultades que atraviesan aquellos estudiantes que, como los estudiantes indígenas, pertenecen a grupos étnicos minoritarios. Entendemos que esta perspectiva es fundamental ya que destaca la importancia de considerar la cultura de origen de los estudiantes en el marco institucional, esto es, como elemento favorecedor de la permanencia. Desde este punto de vista, por tanto, el bagaje cultural de los estudiantes se analiza como una potencialidad para su trayectoria académica el cual debe ser, a la vez, reconocido y valorado en la propia universidad; formando parte de las actividades, curriculum y estructuras, entre otros elementos institucionales.

Finalmente, se han identificado un conjunto de factores que inciden en la permanencia y que se vinculan a *características personales*, la *preparación académica previa*, la *integración social y académica*, aquellos factores relacionados con la *familia*, la propia situación financiera del estudiante y *factores relacionados con la institución*.

Esta síntesis de factores interrelacionados, evidencia que el análisis de la permanencia de los estudiantes debe considerar que, si bien se trata de un proceso relacionado con el propio estudiante, implica considerar un conjunto de condiciones que inciden de manera directa o indirecta en la misma.

Estos factores revelan que elementos externos al estudiante, como el contexto institucional o la familia, también juegan un papel relevante y deben ser tomados en consideración para lograr una explicación más compleja y completa de la permanencia estudiantil universitaria.

CAPÍTULO 4. PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Entender la situación actual de los pueblos indígenas en la Educación Superior en América Latina requiere concretar aspectos centrales en torno a su historia e identidad, relacionados con la construcción de su vínculo con la educación en general y con el nivel universitario, en particular.

Este análisis se presenta como una tarea imprescindible para comprender y analizar las oportunidades y desafíos que presenta el escenario actual para el abordaje de su permanencia en la educación superior latinoamericana.

En este capítulo se aborda, por tanto, la relación entre el acceso de pueblos indígenas y las instituciones de educación superior en América Latina.

Para ello se define, en primer lugar, el alcance de considerar a los pueblos indígenas como colectivos en situación de vulnerabilidad. Una interpretación inapropiada de este concepto puede llevar a visiones estereotipadas que resultan en abordajes centrados en su *victimización*.

Se señalan, en segundo lugar, las características centrales del proceso de acceso de estos pueblos a la ES, como marco en el estudio de su permanencia en la universidad, indicando como ejes interrelacionados el proceso de masificación de la educación superior y el proceso de construcción de la demanda por la educación superior de los pueblos indígenas, principalmente nucleados en diferentes organizaciones. Esto es importante por cuanto configura un momento especial para la educación superior y los pueblos indígenas en general.

Finalmente, se analizan los actores principales que han formado parte de este proceso (organizaciones indígenas, organismos internacionales), algunos de los enfoques fundamentales desde los cuales se ha llevado a cabo y sus relaciones.

4.1. Pueblos indígenas en América Latina: Condiciones objetivas de existencia

Definir conceptualmente “pueblos indígenas” es una tarea fundamental, aunque problemática. Esta categoría se encuentra atravesada por procesos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos, propios de cada país y de cada región (Alfaro, 2007).

En el contexto europeo, por ejemplo, el concepto de “origen étnico” se emplea con mayor frecuencia para referirse a los estudiantes inmigrantes de primera o segunda generación, aunque en cada país posee diferentes interpretaciones (Eurydice, 2011). Por su parte, en el informe “¿Los de afuera? La exclusión social en América Latina” (BID, 2007) se define como *indígenas/ pueblos indígenas*: “los pueblos indígenas de América son los habitantes precolombinos, sus descendientes y los diversos grupos étnicos que se identifican con esos pueblos históricos” (p. 20).

Bello y Rangel (2002) los definen como aquellos grupos “descendientes directos de los pueblos que habitaban América Latina y el Caribe a la llegada de los europeos en el siglo XV, que poseen una lengua y cultura propias y que comparten formas de vida y cosmovisiones particulares” (p. 40) y que son diferentes de las occidentales.

En el ámbito internacional existe cierto consenso en la definición de “pueblos indígenas” a partir de los postulados de Martínez-Cobo (1986, citado por Del Popolo, 2008):

Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y colonización que se desarrollaron en sus territorios, se consideran a sí mismos distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en estos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de su existencia continuada como pueblos, de conformidad con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas jurídicos. (E/CN.4 / Sub. 2 / 1986/7/Add. 4, párr. 379)

En esta definición se condensan así cuatro dimensiones centrales de la definición de *pueblo indígena* (Del Popolo, 2008):

- a. Dimensión *de reconocimiento de la identidad*, refiere al sentido de pertenencia al pueblo;
- b. Dimensión del *origen común*, descendencia de ancestros comunes e implica la memoria social y colectiva de los pueblos indígenas, entre otros factores;
- c. Dimensión de la *territorialidad*, ligada a la herencia y ocupación de tierras ancestrales, así como a los vínculos materiales y simbólicos que se establecen con esta;
- d. Dimensión *lingüístico-cultural*, vinculada a la cultura de origen, una organización social y política determinada, el idioma, la cosmovisión, saberes, conocimientos y modos de vida.

Lenguaje, territorio y bagaje cultural son los tres elementos que expresan una cosmovisión particular y conforman el concepto de grupo étnico según la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2004).

Con base en estas aportaciones, en este estudio se considera que los sujetos se definen *indígenas* dado que se autoidentifican como descendientes de los pueblos que habitaban los territorios antes de la llegada de los conquistadores; y conforman *pueblos* ya que conservan sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, total o parcialmente (Convenio 169, OIT, 1989; Robles, 2009).

Esta conceptualización se considera apropiada ya que refleja dos puntos centrales en la conformación identitaria: el autorreconocimiento y la existencia de unas estructuras sociales e institucionales propias y diferenciadas, y se corresponde con la visión internacional que caracteriza este estudio. La *identidad étnica* se define no sólo en relación a características fenotípicas, sino también a partir de una serie de atributos compartidos socialmente o por una comunidad étnica y transmitidos de generación en generación (Bello y Rangel, 2002).

Conviene tener presente, sin embargo, que los países que conforman la región latinoamericana se caracterizan por su heterogeneidad y diversidad no sólo entre países, sino también dentro de cada uno de éstos (Tedesco, 2016).

Estas mismas cualidades, por tanto, se reflejan en las identidades indígenas:

Ser indígena no es tener una identidad genérica: significa pertenecer a uno entre pueblos diferenciados, hablar idiomas minoritarios o mayoritarios, ser monolingüe o bilingüe, elementos que en su combinación determinan la forma específica como cada grupo se relaciona con los otros y con la sociedad nacional. (Didou, 2006, p. 73)

Datos aportados por CEPAL (2007) indican que han sido reconocidos un total de 671 pueblos indígenas en 19 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay República Dominicana y Venezuela. Estos pueblos representan a su vez, entre 30 y 50 millones de personas, entre un 8% y 10%, de la población total de la región, cada uno de los cuales posee, a su vez un idioma propio, una organización social acorde a una cosmovisión, y, asimismo, un sistema económico y un modelo de producción adaptado a su ecosistema (Hopenhayn y Bello, 2001).

Algunos estudios indican que aproximadamente el 90% de la población indígena se agrupa en cinco países: Perú (27%), México (26%), Guatemala (15%), Bolivia (12%) y Ecuador (8%) (Hopenhayn y Bello, 2001).

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL] (2012), entre otros, reflejó las diferencias entre un mismo país, y entre países, cuando se analiza los datos referidos a población indígena según diferentes organismos de producción estadística, así como aquellos países para los que se cuenta con escasos o nulos datos respecto esta población (ver Tabla 8). Si bien se registran significativas diferencias entre algunos países, en cuanto a la población indígena y su peso poblacional, en algunos de éstos el peso relativo de las poblaciones indígenas no hace posible el uso del término “minoría” por razones cuantitativas.

Parte del proceso de exclusión de los pueblos indígenas se vincula con la omisión y/o inadecuación de criterios específicos empleados en la producción de los censos nacionales de población en la región latinoamericana (Del Popolo, 2008; Didou, 2006). La exclusión abarca el ámbito epistemológico (Muñoz, 2006), en un debate que “expresa posiciones como dilemas entre ‘invisibilización’ de diferencias sentidas y la ‘racialización’ estadística de poblaciones nacionales” (Mato, 2012, p. 26).

Se hace fundamental considerar las características propias de cada país y sus procesos históricos, así como las diferentes posiciones en relación con la metodología a emplear para determinar pertenencia o identificación étnica.

En una región donde la categoría *indígena* ha funcionado, y funciona en ocasiones, como criterio de discriminación, continúa siendo esencial producir información relevante y actualizada.

La información estadística constituye un mecanismo de visibilización, tanto para los pueblos indígenas como para los Estados nacionales, dado que los censos sirven a la toma de decisiones e implementación de políticas (Bello y Rangel, 2002).

Tabla 8. Porcentaje de población indígena según organización que publica la información y fuente de la estimación. América Latina – 18 países (SITEAL, 2012, pp. 56–57).

PAÍS	ORGANISMOS QUE DIFUNDEN LA INFORMACIÓN														
	CELADE (1)			CEPAL (2)			UNICEF – FUNPROEIB ANDES						OTROS		
	Fuente primaria	Año	%	Fuente primaria	Año	%	Fuente primaria	Año	%	Fuente primaria	Año	%	Fuente primaria	Año	%
Argentina	s/d	s/d	s/d	ECPI (C)	2004/2005	1,7	Organizaciones indígenas	s/f	Entre 1 y 1,5 millones (A)	s/d	s/d	s/d	CNPHV	2010	2,4
Estado Plurinac. de Bolivia	CNPV (B)	2001	62,2	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d			
Brasil	CNPV	2000	0,4	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d			
Chile	CNPV	2002	4,6	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d			
Colombia	s/d	s/d	s/d	Proyecciones en base a CNPV	2005	2	CNPV	2005	3,4	s/d	s/d	s/d			
Costa Rica	CNPV	2000	1,7	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d			
Ecuador	CNPV	2001	6,8	s/d	s/d	s/d	CNPV	2001	4,3	CONAIE (F)	2008	33,3			
El Salvador	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	CNPV	2007	0,2	s/d	s/d	s/d			
Guatemala	CNPV	2002	41	s/d	s/d	s/d	Estimación tradicional	s/f	58	s/d	s/d	s/d			
Honduras	CNPV	2001	7	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d			
México	CNPV	2000	6,4	s/d	s/d	s/d	Conteo PyV	2005	9,5	CDI (G)	2006	10	ENIGH (H)	2010	22,8

PAÍS	ORGANISMOS QUE DIFUNDEN LA INFORMACIÓN														
	CELADE (1)			CEPAL (2)			UNICEF – FUNPROEIB ANDES						OTROS		
	Fuente primaria	Año	%	Fuente primaria	Año	%	Fuente primaria	Año	%	Fuente primaria	Año	%	Fuente primaria	Año	%
Nicaragua	s/d	s/d	s/d	CNPV	2005	5,7	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d			
Panamá	CNPV	2000	10	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d			
Paraguay	CNPV	2010	1,7	s/d	s/d	s/d	EHI (E)	2008	2,1	s/d	s/d	s/d			
Perú	s/d	s/d	s/d	ENAH0 (D)	2001	32	CNPV	2007	13,9	Estimación tradicional	s/f	30			
Rep. Bol. de Venezuela	CNPV	2001	2,3	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d			
Uruguay	s/d	s/d	s/d	Encuesta complementaria	1990	1,6	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d			

(1) Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas.

(2) Panorama Social 2006

(A) Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda – INDEC

(B) Censo Nacional de Población y Vivienda – INE

(C) Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas – INDEC

(D) Encuesta Nacional de Hogares – INE

(E) Encuesta de Hogares Indígenas – DGEEC

(F) Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

(G) Centro de Desarrollo Indígena

(H) Encuesta de Ingresos y Gastos de los Hogares - Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía

Hopenhayn (2001) indica que en el caso de los pueblos indígenas se produce una situación de “vulnerabilidades cruzadas”.

La discriminación y la exclusión se definen, al igual que para otros grupos, por factores socioeconómicos (demográficos, de inserción y precarización laboral, educación, salud, entre otras), pero también, y más significativamente, incluye un conjunto de factores culturales.

Esta situación, les ha posicionado como uno de los grupos más vulnerables a nivel de necesidades básicas y sociales insatisfechas, pero también en cuanto a exclusión de los ámbitos políticos y culturales que son vitales para su desarrollo pleno:

(...) los procesos de aculturación y modernización han hecho de estos grupos étnicos, a lo largo de la historia, los pioneros de la vulnerabilidad: despojados del arraigo en sus tradicionales comunidades, lenguaje, referentes simbólicos y recursos productivos, pero a la vez marginados de la política, la vida pública y los empleos bien remunerados. De este modo, los grupos indígenas han quedado a mitad de camino entre su identidad de origen y su incorporación a la modernidad; a mitad de camino entre el campo y la ciudad, entre el lenguaje vernáculo y la alfabetización en la lengua oficial, entre la comunidad y la Nación. En el limbo larvario de la no-ciudadanía o la semi-ciudadanía, han sido los más vulnerables entre los vulnerables. (Hopenhayn, 2001, p. 4)⁷

En esta dirección, Bello y Rangel (2002) señalan que los pueblos indígenas han sido excluidos al reconocimiento de sus *derechos específicos* que incluyen, además de derechos sociales, políticos y económicos comunes a todos los ciudadanos, el derecho al reconocimiento, conservación y expresión de una identidad propia, a una lengua y a una cultura.

Tal como se señala la OIT (2004), América Latina es una región que se caracteriza no sólo por su diversidad étnico-racial, sino por una distribución desigual de la riqueza en la que los pueblos indígenas, y también afrodescendientes, constituye, en la mayoría de los países de la región, la que registra mayores condiciones de pobreza, menor educación y mayor concentración en empleos de alta precariedad y bajos salarios.

Los grupos indígenas se encuentran entre los más desfavorecidos cuando se analizan los principales indicadores sociales y económicos (CEPAL, 2008; López, 2001; SITEAL, 2011) y se constata la continuidad de situaciones de inequidad que reflejan su acceso desigual a oportunidades y servicios de tipo económicos, políticos, sociales, culturales y educativos (López et al., 2007, pp. 3-4):

- Respecto del acceso a la tierra: apartados de sus tierras y territorios, degradación de su medio ambiente.

⁷ Las cursivas son del original, ver Hopenhayn, 2001, p. 4.

- Respecto de sus estructuras culturales: desestructuración de la vida comunitaria, enajenación cultural.
- Respecto de su situación económica: se encuentran en graves condiciones de pobreza material.
- Respecto de la salud: se registran altas tasas de mortalidad y morbilidad.
- Respecto de la educación: deficiencias en el acceso, persistencia de los problemas históricos de analfabetismo y baja calidad educativa.

Esta situación de exclusión, que entrelaza desigualdades en diversos ámbitos vitales y que se expresa por ejemplo en mayores tasas de pobreza y menor autonomía y ejercicio ciudadano, ha consolidado una estructura social desigual en la región que prevalece hasta el presente, en muchos casos, y explica la situación de mayor vulnerabilidad que enfrentan quienes pertenecen a estos pueblos (Muñoz, 2006; OIT, 2004; Robles, 2009).

Se trata de una condición resultante de desigualdades que no se agotan en situaciones desfavorables a nivel económico, sino que son fruto un cúmulo de desventajas, complejizando el análisis de la situación educativa:

(...) la brecha existente en términos de capital humano y cultural entre los estudiantes de los pueblos indígenas y el resto se suele reducir a una dicotomía entre pobre y no pobres, simplificando la complejidad de la cuestión de la desigualdad de oportunidades que afecta a distintos grupos étnicos. (García de Fanelli, 2006, p. 225)

Los pueblos indígenas cuentan así con activos de capital social pero desigual acceso a los sistemas de formación de capital humano que, sumado a la desposesión histórica de activos físicos y financieros, explica las actuales brechas interétnicas en la educación (entre otros ámbitos) (Didou, 2006; Robles, 2009); mostrando resultados educativos por debajo de los deseables en toda la región (SITEAL, 2006).

La educación formal, sus estructuras y formas de organización, ha funcionado como núcleo de inequidad para los pueblos indígenas (Bello y Rangel, 2002; Schmelkes, 2009). La pretensión de homogeneización, asimilación e integración en la conformación de los estados nacionales implicó la adopción, forzada o no, de la cultura dominante, en detrimento de las culturas y el respeto a los derechos de los pueblos indígenas.

A ello se suma la existencia de un *racismo generalizado a nivel social y a nivel inconsciente*, que ha incidido significativamente en la toma de decisiones y políticas socio-educativas en general en América Latina (Schmelkes, 2009).

Desde los años 80, sin embargo, algunos Estados, universidades públicas y privadas, fundaciones y organismos internacionales han implementado políticas y programas diversos dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y de estudios de Educación Superior para pueblos indígenas, tal como se explica en apartados siguientes.

4.2. El Derecho a la Educación para los pueblos indígenas en los Convenios internacionales

La historia de los pueblos indígenas de América Latina se vincula a procesos de exclusión en todos los niveles y dimensiones, tal como se mencionó en el apartado anterior, unido a una experiencia signada por la discriminación y la falta de reconocimiento.

En el ámbito jurídico y a nivel internacional, se observan avances en la superación de esta situación reflejados en las reivindicaciones expresadas en el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), entre otros documentos de política.

El Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989) de la OIT⁸, establece en el Artículo 26 que deben asegurarse mecanismos adecuados para garantizar la educación en todos los niveles para todas aquellas personas pertenecientes a comunidades indígenas que deseen estudiar.

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional (Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes N° 169, OIT, p. 15).

Otro documento internacional relevante es la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), donde se señalan un conjunto de derechos fundamentales para el reconocimiento de los pueblos indígenas: derechos individuales, colectivos, culturales, referidos a la salud, el empleo y el idioma.

En relación al Derecho a la Educación, el Artículo 14 establece su derecho a formar sistemas e instituciones educativas donde impartir educación acorde a sus métodos culturales de enseñanza-aprendizaje, resaltando la importancia de fomentar el uso de sus idiomas propios y garantizando el derecho a la educación en todos los niveles para quienes pertenezcan a una comunidad indígena.

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

⁸ Este Convenio ha sido ratificado hasta el momento por catorce países de América Latina: Argentina (año 2000), Bolivia (año 1991), Brasil (año 2002), Chile (año 2008), Colombia (año 1991), Costa Rica (año 1993), Ecuador (año 1998), Guatemala (año 1996), Honduras (año 1995), México (año 1990), Nicaragua (año 2010), Paraguay (año 1993), Perú (año 1994) y República Bolivariana de Venezuela (año 2002).

2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.

3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007, p. 7)

Por su parte, la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRES] (UNESCO, 2008) dedica el punto 3 y 4 del título “C - Cobertura y modelos educativos e institucionales” a definir tres elementos centrales en el ámbito de la ES para estudiantes indígenas. En primer lugar, se señala una concepción de diversidad y la interculturalidad como diálogo de saberes:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, (...) en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. (CRES, 2008, p. 4)

En segundo lugar, se interpela a las instituciones de educación superior a transformarse a fin de alcanzar el principio de pertinencia en la ES (CRES, 2008). Esto trae como consecuencia replantear los objetivos, la misión y las funciones de las universidades a fin de que sean coincidentes con las circunstancias y desafíos actuales que plantea la sociedad a la educación (Tünnermann-Bernheim, 2000, 2011), entre los que se encuentran la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad.

En tercer lugar, se destaca el papel prioritario de las políticas, planes y programas para el logro del acceso de nuevos estudiantes, así como la necesidad de crear y sostener mecanismos que posibiliten su permanencia y éxito académico, partir de la incorporación de valores y modos de aprendizaje:

Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas. (CRES, 2008, p. 4)

El documento final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009), otorga un papel fundamental a la ES en el abordaje de los complejos desafíos mundiales, entre los que se encuentra la construcción del diálogo intercultural:

La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran (...) el diálogo intercultural. (UNESCO, 2009, p. 2)

Por otra parte, el Artículo 8 del mencionado documento refiere al acceso como uno de los ejes centrales para el logro de la igualdad, aunque señala la necesidad de superar las actuales situaciones de inequidad en el mismo:

La ampliación del acceso se ha convertido en una prioridad en la mayoría de los Estados Miembros y el aumento de los índices de participación en la enseñanza superior es una de las grandes tendencias mundiales. Sin embargo, aún subsisten considerables disparidades, que constituyen una importante fuente de desigualdad. (UNESCO, 2009, p. 3)

La mayoría de los Estados latinoamericanos adhirieron a estos Convenios internacionales y como consecuencia impulsaron reformas constitucionales trascendentales para el reconocimiento y valoración de los pueblos indígenas. Estas reformas ocurrieron en la siguiente relación de país-año: Argentina (1994), Bolivia (1967-2004), Brasil (1988- 2002) Colombia (1991), Costa Rica (1999), Ecuador (1998), El Salvador (1983), Guatemala (1985-1993), Guyana (1996), Honduras (1982-999), México (1992- 2001), Nicaragua (1987- 1995), Panamá (1972- 1994), Paraguay (1992), Perú (1993), Venezuela (1999) (IESALC, 2006).

De todas maneras, si bien estos marcos normativos representan un avance significativo en materia legislativa y constitucional, su implementación, en muchas ocasiones, no ha sido la esperada (Schmelkes, 2009).

Entre otros factores que pueden mencionarse, este proceso se ha visto dificultado por la persistencia de ciertas “formas de racismo inconscientemente instaladas en los imaginarios de los actores sociales” y una “falta de voluntad política para la aplicación de dichas normativas”, asociada a las condiciones específicas del escenario político de cada país (Mato, 2012, p. 18).

Es innegable que estos acuerdos internacionales han generado un escenario favorable que ha sentado precedentes para, por ejemplo, la firma del documento “Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior” (UNESCO/IESALC, 2012) que representa otro avance en materia legislativa.

Expertos latinoamericanos participantes del Taller Regional “Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” enumeran en este documento un total de 12 recomendaciones para los Estados y gobiernos nacionales instándoles a profundizar la democratización en la ES. Entre éstas, se sintetizan cinco recomendaciones relevantes en este estudio (pp. 1-4):

- Desarrollar programas de sensibilización, capacitación, entre otros, con enfoque en la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas.
- Implementar y profundizar programas de valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes; con especial énfasis en su investigación, enseñanza y utilización en la ES.

- Crear y/o profundizar políticas públicas y programas de pregrado y postgrado orientados a mejorar las oportunidades de acceso, trayectoria exitosa, graduación e inserción laboral y/o comunitaria de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la ES.
- Generar información cuantitativa y cualitativa que orienten la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad.
- Asignar presupuestos adecuados para garantizar la cobertura, calidad y efectividad de las políticas públicas, instituciones y programas de ES que tengan por objeto responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Tal como puede observarse, estas recomendaciones señalan los temas centrales cuando se trata de ES y pueblos indígenas: reconocimiento de la diversidad, valoración y fortalecimiento de la lengua, fortalecimiento y apoyo a la trayectoria educativa (acceso, permanencia, egreso e inserción laboral), generación de información y disponibilidad de los recursos necesarios para el financiamiento de estas acciones.

4.3. Educación superior y pueblos indígenas: actores y enfoques

A fin de caracterizar la relación entre la ES y los pueblos indígenas es necesario considerar un conjunto de condiciones y procesos sociohistóricos que se encuentran interrelacionados: expansión de la cobertura en los niveles educativos de primaria y secundaria, masificación de la ES, acceso y reconocimiento de *estudiantes no tradicionales*, entre otros. Los protagonistas de estos procesos, a su vez, han sido diversos y con roles diferenciados: los propios movimientos indígenas organizados, cuyas reivindicaciones fueron fundamentales en las demandas a la ES, Organismos internacionales y Estados nacionales.

Para describir estos procesos, en este apartado tomamos como referencia los tres elementos que según Didou (2006), explican la relevancia de la problemática de la ES y los pueblos indígenas en América Latina:

- a) la inscripción del derecho de los indígenas a la educación, incluyendo la ES, en las reivindicaciones de sus organizaciones representativas;
- b) la participación de las organizaciones indígenas en el diseño de programas de educación superior, y
- c) las acciones de organismos internacionales que han incidido, de manera directa o indirecta, a partir de declaraciones, documentos y programas específicos en la promoción de la ES para pueblos indígenas.

A éstos, se suma un cuarto elemento: el debate respecto de cuál sería el enfoque más pertinente para el abordaje de la ES para los pueblos indígenas. Se considera que este debate se encuentra en la base de la relación de los pueblos indígenas con la ES y su desarrollo.

Ello porque, tal como se señaló en el Capítulo 2, el alcance de la inclusión en la ES, y por tanto las políticas y programas, trae como consecuencia abordar ciertos condicionantes: un contexto caracterizado por la exclusión y la fragmentación social; las resistencias de un ámbito educativo tradicionalmente ajeno a tendencias igualitaristas y diferentes posicionamientos ideológicos respecto de la propia noción de “diversidad cultural” (Chiroleu, 2009; López et al., 2007, Villasante, 2007).

Respecto del primer y segundo elemento, las reivindicaciones y demandas impulsadas por los grupos indígenas ingresaron fuertemente en las agendas políticas de los Estados latinoamericanos desde finales de los ‘80 y durante los ‘90.

Algunos autores señalan que esta “irrupción” de los pueblos indígenas en la ES, aún con matices y diferencias entre países, logra posicionarlos como actores de su propio desarrollo educativo en casi todos los Estados de América Latina (Castro, 2008; Del Popolo, 2008; Muñoz, 2006; Zapata y Oliva, 2011).

Tal como se analizó en el apartado anterior (ver 4.2. *El Derecho la Educación para los pueblos indígenas...*), algunas de estas reivindicaciones tuvieron su reflejo en la firma de Convenios Internacionales que establecen y reconocen el derecho a la ES para los pueblos indígenas.

Sin embargo, y como es de esperar, la demanda por ES de los pueblos indígenas ha ido cambiando y transformándose a lo largo del tiempo. La misma no se agota en el logro del acceso a la institución universitaria, sino que posee una dimensión epistemológica. Las organizaciones y movimientos indígenas han cuestionado aspectos centrales de la universidad occidental, por ejemplo, la ontología del conocimiento y las posturas positivistas que persisten en algunas universidades de la región (López et al., 2007).

Por otra parte, dado que las propias organizaciones sociales y políticas indígenas son diversas y heterogéneas, en correspondencia con la propia diversidad identitaria de este colectivo, es comprensible que compartan parte de sus intereses e idearios y contextos de desarrollo y no así otros (Santana, 2015). Cabe aclarar que el recorrido que aquí señalamos pretende mostrar las tendencias generales de este movimiento, aunque es verdad que las diferentes iniciativas y acciones han asumido formas diversas en cada país a lo largo del tiempo. Por otra parte, estos momentos coinciden con el recorrido planteado por Parrilla (2002) y que fuera reseñado en el Capítulo 2.

Al respecto de las demandas por educación superior impulsadas por grupos y organizaciones indígenas, López (2001, pp. 6-7) diferencia cuatro momentos en la historia de los pueblos indígenas para el logro en el acceso a los sistemas de ES.

La principal demanda de los pueblos indígenas, en un primer momento, fue la posesión de la lengua y la escritura hegemónica. La *invisibilidad* de la población indígena era casi absoluta ya que el reconocimiento de la diversidad, cualquiera fuera, se consideraba como una amenaza y su participación en el desarrollo educativo estaba vedada (López, 2001; Schmelkes, 2009).

En un segundo momento, y como respuesta a las anteriores demandas, surgió la denominada *educación bilingüe de transición* que, si bien reconocía la diferencia entre lenguas, no introducía cambios en los contenidos curriculares y desconocía los orígenes diferenciados de los estudiantes indígenas, sus culturas y tradiciones. Este modelo representaba una “inclusión parcial” ya que al negar o ignorar el bagaje cultural continuaba excluyendo a esta población. Sin embargo, según el autor, en los años ‘60 y ‘70 estas orientaciones dieron origen a proyectos relevantes en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Argentina, por citar algunos ejemplos.

Tal como plantea López (2001), la emergencia de movimientos indígenas en los años '70, el avance y evolución de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición y el desarrollo de una mayor reflexión académica y conocimientos científicos, fueron el contexto para el surgimiento de otro modelo de educación bilingüe: el modelo de *mantenimiento y desarrollo*. Este enfoque se basó en la consolidación de la lengua materna de los estudiantes al mismo tiempo que se favorecía el aprendizaje de la segunda lengua, la escuela permitió así la consolidación de competencias idiomáticas y la conservación de lenguas en extinción.

Según Bello y Rangel (2002), se produce en esta década una transformación radical del espacio que incide en este proceso: la migración hacia las ciudades crea nuevas áreas de residencia donde se asientan los pueblos indígenas, que coexisten con las comunidades o *tierras ancestrales* antiguas. La urbanización de lo indígena, si bien en algunos casos favoreció el acceso de estudiantes indígenas al nivel terciario, no necesariamente implicó visibilidad o reconocimiento de estos estudiantes a nivel institucional. Por el contrario, en la mayoría de los casos éstos ocultaron su identidad para ser considerados de manera similar a los demás estudiantes “no indígenas” (López et al., 2007).

Por otra parte, Schmelkes (2009) señala que la oferta de educación bilingüe que caracterizó esta época se tradujo, en ocasiones, en subsistemas educativos de menor calidad. En otras ocasiones, estas propuestas priorizaron una *visión instrumental* de la lengua indígena en la escuela. Como resultado, ésta dejaba de ser utilizada una vez alcanzado el dominio del castellano.

En un cuarto momento, desde mediados de los años '70 y sobre todo durante los '80, se plantea la necesidad de avanzar hacia la transformación de planes y programas de estudios. Modificar el currículo escolar trascendiendo el plano lingüístico era la forma de evidenciar saberes, conocimientos y valores de los pueblos para responder a las necesidades básicas de aprendizaje y establecer una vinculación *más cercana* entre escuela y comunidad.

López (2001) menciona que la educación en áreas indígenas fue transformándose así en *algo más* que una educación bilingüe, autodefiniéndose como educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe (EIB).

López et al. (2007) destacan la experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP), co-gestionado entre el Estado peruano y la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP - confederación indígena representativa de la mayoría de pueblos indígenas amazónicos); como ejemplo en la formación de nuevas generaciones de docentes que pudieran implementar estos programas de Educación Intercultural Bilingüe.

Desde finales de la década de los '80 comienzan a implementarse diversas políticas y programas inclusivos de ES para grupos indígenas desde el ámbito de la acción estatal. Éstas fueron respuesta a demandas que abarcaban una diversidad de temáticas, entre las que López et al. (2007) señalan:

- La tierra y el territorio, como elemento simbólico y sustento material.
- La historia social y de los propios pueblos, interpretada desde los grupos indígenas.
- La valoración y sistematización de sus cosmovisiones (lengua, espiritualidad, medicina tradicional, conocimientos y valores).
- Los derechos colectivos como pueblos, sistemas normativos indígenas y en el marco de las leyes, convenciones y acuerdos internacionales.
- La relevancia de la identidad y la cultura, para los propios pueblos y el desarrollo de relaciones interculturales.
- La creación de condiciones y conocimientos para la participación individual y colectiva.
- La conservación, desarrollo y/o rescate de sus lenguas y culturas en todos los niveles de educación.
- La necesidad de lograr la sustentabilidad en el manejo del entorno, favoreciendo la integridad física del mismo.
- La necesidad de sistematizar experiencias y conocimientos que favorezcan la participación indígena en la vida pública.

Sin embargo, las políticas de inclusión y equidad han estado vinculadas a criterios de mérito y necesidad de los grupos en situación de vulnerabilidad, en detrimento de la motivación, esfuerzo, experiencia e intereses académicos de estos estudiantes al momento de optar y participar de acuerdo a las oportunidades educativas disponibles.

Si bien éstas se han orientado a favorecer el acceso y ofrecer programas educativos específicos, su principal dificultad ha sido que la pertinencia docente, lenguas y estructuras de la organización, no siempre han favorecido la inclusión de estos pueblos (Chiroleu, 2010; Pedroza, et al., 2006).

A pesar de los avances experimentados, las posibilidades efectivas de pueblos indígenas para acceder y culminar estudios en las instituciones de educación superior continúan siendo inequitativas (Espinoza y González, 2010; Mato, 2012).

Para Zavala y Córdova (2010) en América Latina se han propuesto dos tipos de estrategias para promover el acceso de estudiantes indígenas a instituciones de educación superior, según el tipo de cambio o transformación que se pretenda:

- *Intervenciones de tipo funcional*: se trata de flexibilizar el acceso a las instituciones y desarrollar acciones que les garanticen el éxito individual como futuros profesionales, implementando para ello cursos de nivelación académica y de integración social en las universidades.
- *Intervenciones de tipo radical*: se trata de impulsar cambios profundos y a largo plazo dentro de las estructuras universitarias.

En su estudio, Barreno (2002) establece cuatro categorías para identificar y clasificar las iniciativas desplegadas en la región para incrementar la presencia de estudiantes indígenas, incluye también a afrodescendientes, en la educación superior:

- Creación de instituciones indígenas de educación superior, por ejemplo, en los casos de México, Bolivia, Nicaragua, Guatemala.
- Programas o institutos dentro de una universidad pública o privada, por ejemplo, en Perú y Guatemala
- Propuestas para crear programas o instituciones, como en el caso de las licenciaturas en etno-educación ofertadas en Colombia.
- Becas para estudios superiores con apoyo nacional y extranjero, como por ejemplo el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, PRONABES, en México.

Muñoz (2006, pp. 35-136) reconoce tres tipos de mecanismos implementados en cuanto a la ES de estudiantes indígenas en América Latina:

- (a) Becas, cupos y admisiones especiales,
- b) Creación de programas de ES para los pueblos indígenas, y
- c) Creación de Instituciones de Educación Superior.

Respecto de la modalidad de *Becas, cupos y admisiones especiales*, el rasgo común que comparten es el de crear condiciones para el acceso de estudiantes indígenas a universidades tanto públicas como privadas. Sin embargo, existen algunos matices entre éstas.

Las *becas* consisten en incentivos directos a los estudiantes y pueden tener diferentes orientaciones: para alojamiento, manutención, material didáctico, matrícula, entre otros.

Los *cupos* se definen como asignación de un porcentaje de la matrícula destinado al ingreso de estudiantes indígenas. En este mecanismo, los estudiantes pueden clasificar e ingresar a las universidades teniendo una nota inferior a la solicitada por la institución.

En el caso de las *modalidades de admisión especial* se trata de un determinado porcentaje de estudiantes indígenas que ingresan a partir del acuerdo entre las universidades y las comunidades indígenas.

Para el caso de México, por ejemplo, Schmelkes (2003) reconoce un aumento de la presencia de indígenas en las instituciones de educación superior a partir de este tipo de estrategias. Sin embargo, menciona que han resultado insuficientes dado que la oferta educativa pública en el nivel superior es estrecha y dificulta el acceso a las instituciones que seleccionan a porcentajes de los aspirantes mediante exámenes de admisión.

En cuanto a la *Creación de programas de ES para los pueblos indígenas*, se trata de acuerdos específicos entre comunidades indígenas y universidades que originan modalidades *hechas a medida*, mayoritariamente con la finalidad de formar técnicos y profesionales indígenas a partir de las demandas de las comunidades. Este mecanismo, que correspondería al denominado *cuarto momento* en la clasificación de López (2001), incluye el desarrollo de programas de educación bilingüe e intercultural orientados a formar maestros con las competencias necesarias para trabajar en las comunidades indígenas.

Experiencias de esta modalidad, refiere Muñoz (2006), se encuentran sobre todo en aquellos países donde existe una gran población de pueblos indígenas, como por ejemplo en los países andinos (Ecuador, Bolivia, Perú). Si bien esta modalidad no es la central en este estudio, ya que se focaliza en el nivel universitario, interesa destacar el informe desarrollado por Weise (2004) para el caso de Bolivia, por ejemplo, donde según la autora, los niveles medio- técnico superior han sido tradicionalmente más cercanos a las poblaciones indígenas.

Sobre esta modalidad, asimismo, se destaca el estudio desarrollado por el Banco Interamericano de Desarrollo “Acceso de los Pueblos Indígenas a la Educación Post-Secundaria Vocacional, Técnica y Superior” (2006). Este estudio ha analizado la demanda y el acceso de pueblos indígenas a la educación postsecundaria vocacional y técnica en Ecuador, Colombia, Guatemala y Nicaragua, considerando diferentes actores: estudiantes y organizaciones indígenas, docentes, representantes del gobierno y sector empresarial y adultos mayores.

Al respecto de estas modalidades y estrategias, y en sentido amplio, Tubino (2012) señala que su principal ventaja ha sido que han logrado asegurar, en la mayoría de los casos, una formación profesional de calidad estándar para aquellos estudiantes indígenas que han logrado completar sus estudios.

Por otra parte, el aspecto negativo de éstas es que no han conseguido que las propias universidades cuestionen su carácter etnocéntrico y modifiquen el tipo de formación que ofrecen. Cabe señalar que los movimientos indígenas plantean una relación diferente entre los saberes, conocimientos y valores propios, y los de la cultura occidental, apuntando a una complementariedad entre éstos (López et al., 2007).

Finalmente, el tercer tipo de respuesta a demandas recientes de los pueblos indígenas en la región, según Muñoz (2006), ha sido la fundación de nuevas instituciones de educación superior denominadas *universidades indígenas y/o interculturales*.

Para Tubino (2012) el aspecto positivo de esta modalidad radica en que el diseño curricular y la oferta profesional están adaptadas a las características culturales de los estudiantes que acoge. Estos pertenecen, en su mayoría, a pueblos indígenas ya que las propias universidades suelen estar ubicadas en zonas de alta población indígena.

Como desventaja, menciona este autor que éstas no logran garantizar una “calidad estándar en la preparación profesional de los estudiantes indígenas” y, respecto al proceso de diferenciación institucional en la ES latinoamericana, estas universidades “son como ‘islas étnicas’ marginales al sistema oficial de educación superior” (Tubino, 2012, p. 107). Por esto mismo, este mecanismo ha suscitado un debate en torno a qué características las definen (su misión, valores, destinatarios, entre otros).

Al respecto, y si bien no existe consenso sobre las señas de identidad que definen una institución de educación superior como *indígena y/o intercultural* (Mato, 2012), como ejemplos, se destacan las experiencias desarrolladas en México, *Universidades Interculturales*, Bolivia, *Universidades Indígenas de Bolivia* (UNIBOL) dependientes del Ministerio de Educación, y Venezuela, *Universidad Indígena de Venezuela*.

En esta modalidad igualmente es posible mencionar, como antecedente relevante, los cuatro Informes producidos a partir del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (Mato, 2008; 2009a; 2009b; 2012). Estos informes recuperan experiencias centradas en la diversidad y la interculturalidad en la educación superior en la región latinoamericana, abordando estudios regionales, experiencias dentro de instituciones de educación superior, estudios por países, entre otros.

Este recorrido evidencia entonces, que la relación entre la población indígena con la educación superior y con el Estado, se enmarca en una historia en la que la institución escolar fue la principal herramienta de “aculturación en tanto se centró como espacio privilegiado hacia la apuesta por nacionalizar a las poblaciones indígenas a través de la renuncia de su acervo cultural e identitario” (SITEAL, 2012, p. 20).

En este contexto, el abordaje de la situación educativa de los pueblos indígenas en la ES requiere no sólo de su participación activa en el diseño y desarrollo de políticas sino también, de una propuesta educativa que fortalezca los vínculos comunitarios y de adscripción étnica en sociedades autoproclamadas como multiculturales, pluriétnicas y multilingües.

El papel desempeñado por diversos organismos internacionales en cuanto a la relación entre los sistemas de ES y los pueblos indígenas en América Latina, es el segundo elemento a considerar. Esta participación ha ocurrido tanto a nivel de diseño como de implementación de estrategias dirigidas a la promover la participación de los grupos indígenas en la ES latinoamericana y la producción de información referida a esta problemática (ver Tabla 9).

Tabla 9. Acciones para los pueblos indígenas en la agenda de organismos y fundaciones internacionales.

ORGANISMOS Y FUNDACIONES INTERNACIONALES	ACTIVIDADES PROGRAMAS Y PROYECTOS
Banco Mundial – Capital Social	Financiamiento a proyectos para mejorar el acceso a la educación superior (por ejemplo, Colombia y México)
Naciones Unidas	Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004) III Conferencia Mundial contra el Racismo. Durban, África del Sur, 2001.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	Educación para todos/ Decenio: Colaboración en la acción con los pueblos indígenas
Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)	Estudios nacionales y regionales sobre educación superior en América Latina: temas transversales y observatorio
Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	Diversidad en la Universidad (Brasil)
Fundación Ford	<i>Pathways to Higher Education</i> (Caminos a la Educación Superior)

Nota. Recuperado de Didou (2006, p. 62).

Estas iniciativas tuvieron un significativo impacto en el desarrollo de la ES para los pueblos indígenas, y si bien no es el objetivo valorar aquí su desarrollo, podemos señalar, al respecto, los siguientes aspectos:

- a) Permitieron el desarrollo del campo de estudio y la visibilización de esta problemática a nivel internacional.
- b) Evidenciaron que las estrategias destinadas a lograr el acceso y participación de grupos indígenas en la ES, convoca a diversos actores (asociaciones y grupos indígenas, Estados nacionales, organismos internacionales, actores institucionales, entre otros).
- c) Promovieron el posicionamiento de esta temática como interés en la cooperación universitaria internacional (España, Noruega, Suecia) (Didou, 2006, p. 61).

Hasta aquí hemos realizado diversas consideraciones respecto de los denominados *actores*, organizaciones y movimientos indígenas y organismos internacionales, en la ES para pueblos indígenas. Avanzamos ahora sobre el cuarto elemento planteado, esto es, el debate respecto del enfoque en la ES para los pueblos indígenas.

En primer lugar, entendemos la diversidad como *oportunidad* en la ES (Sebastián y Scharager, 2007) lo cual conlleva el reconocimiento que la sociedad no es un constructo homogéneo, y la diversidad es una característica fundamental que debe ser respetada, revalorizada y legitimada.

Un sistema educativo inclusivo acoge, por tanto, a todos los estudiantes y considera la diversidad cultural como un elemento que complejiza y enriquece a la vez el proceso de enseñanza–aprendizaje, minimizando las barreras que dificultan la participación especialmente para aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad y con mayor riesgo de marginalidad y exclusión (Ainscow, 2005; Gaírín 2004; Serrano, 2006).

Desde esta perspectiva, reconocer la diversidad implica inclusión y viceversa, a partir de la generación de condiciones concretas y reales que contemplen el acceso, y fundamentalmente, la permanencia y egreso de todos los estudiantes.

Esta visión modifica el eje de análisis que tradicionalmente consideró la diversidad como desventaja en la ES, y se propuso eliminarla en pos de la *homogeneidad* y la *formación de elites*.

Sin embargo, la inclusión en la ES analizada junto con la *diversidad*, referimos a la diversidad cultural en este caso, conlleva también un *desafío* significativo: “...debe lograr que los históricamente postergados, que los ‘otros’, se inserten en ella sin que pierdan su propia identidad” (Cuenca, 2006, pp. 34 - 35).

Al respecto, López et al. (2007) mencionan que las diferentes posturas teóricas y políticas que existen respecto de la diversidad cultural se debaten entre la *multiculturalidad*, desarrollada sobre todo desde enfoques anglosajones, y la *interculturalidad*, sostenida desde corrientes latinoamericanistas.

Acorde a Schmelkes (2009), una propuesta de reconocimiento de la diversidad desde la interculturalidad debería contemplar ciertos supuestos y perseguir, en todos los niveles educativos, unos objetivos determinados. En cuanto a los supuestos, la autora menciona:

- a) dado que los pueblos indígenas *son población nacional* de cada país, deben alcanzar los propósitos educativos establecidos en ese marco,
- b) se debe garantizar un *bilingüismo equilibrado* entre la lengua indígena y la dominante, en la educación básica éste debería permitir el dominio de las cuatro operaciones básicas, y
- c) revalorizar la propia identidad, para lo cual se debe promover el conocimiento y expresión tanto de la propia cultura como de otras.

Esta propuesta educativa centrada en la valoración de la diversidad y la interculturalidad, por otra parte, debería responder a los siguientes objetivos (Schmelkes, 2009):

- a) conocer la diversidad (introduciendo transversalmente en los planes curriculares saberes, valores y cosmovisiones de los pueblos indígenas);
- b) respetar la diversidad (con base en el respeto a la dignidad de todos los sujetos y como norma para la convivencia), y
- c) valorar la diversidad, el “otro diferente” nos enriquece.

Desde el análisis realizado por Walsh (2000) la pregunta central acerca de la vigencia y relevancia de la interculturalidad, radica en considerar si ésta realmente representa un cambio radical con respecto al paradigma de la integración (como se señaló, modelo anterior para abordar los procesos de inclusión de lo “diferente”).

El reconocimiento de la diversidad no debiera quedar en un cambio a nivel discursivo: de uno liberal, que traduce las diferencias y sistemas de dominación, a uno más radical, por el medio del cual se lucha. Se trata más bien, de reconocer la interculturalidad en la construcción verdadera de naciones plurales y equitativas, a partir de prácticas concretas (Walsh, 2000). En esta dirección, Santana (2015) señala que en algunos países latinoamericanos la interculturalidad se ha asociado unidireccionalmente a lo indígena, perdiendo el sentido filosófico con el que surgió desde los movimientos indígenas. De la misma manera, en un escrito reciente, Walsh afirma que la interculturalidad no es algo que exista, sino que está *por construirse* (2009, citado por Barrón, 2011).

El rol de la propia universidad es central, pero ya no focalizada en incluir a quienes han estado incluidos sino transformándose a sí mismas para generar estructuras que sean coherentes y pertinentes con la diversidad cultural en el contexto en que se encuentran (Mato, 2008; Zavala y Córdova, 2010). La clave parece estar, como síntesis de los aportes ya desarrollados, en la construcción permanente de un diálogo en el que todos los actores participen activamente y se sientan representados, con base en el derecho a la ES y la revalorización de la diversidad cultural.

...en la universidad el aporte de los pueblos indígenas no sólo constituye un derecho de éstos a contribuir a la producción de saberes comunes que beneficien a la sociedad global y a la indígena, en un diálogo simétrico, sino que también es un derecho para integrar críticamente aportes de la sociedad global a la indígena, no por la vía de la imposición o dominación, sino por la del diálogo crítico, respetuoso, abierto y dialéctico, propio del modo democrático de hacer universidad. (Williamson, 2006, p. 95)

Este diálogo es además central, si asumimos que la inclusión no constituye el desdibujar o fusionar identidades sino superar formas de discriminación y exclusión en la educación, garantizando una formación de calidad y pertinencia a todos los estudiantes.

En una ES que se caracteriza por su alta masificación y diversidad el concepto de diversidad anclado al de inclusión es fundamental ya que esta última implica no sólo acceso, sino que requiere garantizar todos los momentos de la trayectoria educativa.

En este marco, el logro de la permanencia de los estudiantes indígenas es fundamental no sólo en términos de la obtención de una titulación, sino, y, sobre todo, como momento fundamental en esta trayectoria.

4.4. A modo de síntesis

Este capítulo ha abordado diferentes aspectos relacionados con los pueblos indígenas y la educación superior.

Como primer punto se ha proporcionado una definición conceptual de “pueblos indígenas” fundamentada en las dimensiones de *reconocimiento de la identidad*, el *origen común*, la *territorialidad* y el aspecto *lingüístico cultural*. Por tanto, y en el marco de esta tesis, se entenderá como integrantes de este grupo a aquellos que se autoidentifican como descendientes de los pobladores anteriores a la conquista, conservan una filiación territorial y sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas.

A continuación, se han aportado datos para contextualizar su situación en diferentes ámbitos vitales y concretamente, en la ES. Estos datos evidencian la situación en la que se encuentran y que afecta, en algunos casos, su desarrollo pleno. Destacamos los factores relativos a la sensibilización y capacitación de los actores institucionales, la valoración y fortalecimiento de las lenguas, generación de información actualizada y asignación de presupuesto, como claves en la consideración de la integración de los pueblos indígenas en una universidad inclusiva.

Se han señalado, asimismo, algunos los instrumentos fundamentales que conforman el marco normativo internacional para el reconocimiento y visibilización de los pueblos indígenas y su derecho a la educación superior. Entre estos, se han analizado artículos pertenecientes al Convenio nº169 de la OIT y otros recogidos en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina. Por otra parte, se han sintetizado los actores y enfoques centrales en la ES para pueblos indígenas, destacando la participación de las propias organizaciones indígenas en la demanda por ES; y el rol de los organismos internacionales, aspectos que habrá que tener en cuenta cuando se trata de abordar la pertinencia y adecuación de la demanda y la oferta de educación superior en el diseño y desarrollo de políticas, programas y acciones institucionales para estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas.

Finalmente, se destaca la relevancia de la noción de *inclusión* estructurada a partir de la categoría de *diversidad*, esto es, una inclusión que se establezca desde el diálogo, el respeto, reconocimiento y valoración de todas las culturas en la ES, posición que adoptamos y defendemos en esta tesis

.

CAPÍTULO 5. ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD

Se ha afirmado ya que la noción de inclusión implica generar condiciones para la permanencia, sin descuidar el acceso y egreso, de todos los estudiantes que acceden a la ES sosteniendo la equidad y la justicia social como referentes que caracterizan a este nivel educativo.

En el caso de los estudiantes indígenas, la consideración acerca de su relación con el sistema universitario, requiere: a) definir la concepción de indígena en la sociedad y en la literatura, b) analizar los modos de vinculación de este colectivo con la sociedad y en especial con el ámbito educativo y c) contextualizar las formas en que se ha dado respuesta a la diversidad cultural, temas que se trataron en el Capítulo 4.

A partir de este marco, en este capítulo se aborda concretamente el problema de la permanencia de los estudiantes indígenas en la Educación Superior analizando los factores que la favorecen o dificultan.

5.1. Estudiantes indígenas: Condiciones objetivas en la Educación Superior

De manera similar a lo que sucede con la categoría pueblos indígenas, definir conceptualmente “estudiantes indígenas” es una tarea fundamental que presenta ciertos desafíos.

En primer lugar, porque tal y como se mencionó en el Capítulo 4, la misma categoría de identificación y pertenencia indígena ha sido, y continúa siendo, tema de debate académico por las connotaciones negativas y/o peyorativas que le han sido atribuidas, tanto a nivel social como desde las políticas públicas y la propia producción académica.

En segundo lugar, porque la propia categoría de “estudiante” alude a una multiplicidad de situaciones caracterizadas por su diversidad y atravesadas por la masificación del acceso a los estudios de nivel superior.

Conviene tener presente que la experiencia estudiantil es un recorrido y al considerar al estudiante “no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios” (Dubet, 2005, p. 3).

Una primera consideración radica entonces en que, si bien los estudiantes en la educación superior son iguales en términos de derecho y obligaciones al respecto de la institución, son diversos y heterogéneos cuando se incorpora en el análisis sus pueblos de origen (Casillas et al., 2010; Lissi et al., 2009; Sebastián y Scharager, 2007).

Sin embargo, el problema no estaría en la *diferencia* en sí misma. El estudiante indígena es un sujeto *culturalmente diferenciado*, y se trata de una diferencia que se modifica en el tiempo y se manifiesta de manera diferente en la diversidad de sujetos indígenas que existen.

El problema radica en que esta diferencia usualmente se asocia a una subordinación entre clases (Zapata y Oliva 2011, p. 49). Tal como plantean Zavala y Córdova (2010), se trata de transformar prácticas institucionales arraigadas en un discurso del déficit y un ideal de homogeneidad cultural que no se corresponde con el reconocimiento de la diversidad intrínseca a la sociedad.

...una política de equidad educativa, que se sustenta en el reconocimiento de una sociedad pluralmente constituida, implica darle un tratamiento pedagógico a la diferencia, pero no anularla cuando el estudiante se ve obligado a adquirir un conjunto específico de conocimientos indispensables en la educación superior. (p. 15)

En esta dirección, el estudio de Chávez (2008) demostró que los estudiantes indígenas sí se enfrentan a condiciones adversas que les obligaron a poner en práctica una serie de tácticas y estrategias para afrontar sus estudios y reivindicar su origen étnico, sin embargo, éste no sería una condición de fracaso escolar.

A partir de las dimensiones de identidad, lengua y autorreconocimiento Casillas et al. (2010) proponen la siguiente definición de *estudiante indígena* en el caso mexicano:

Joven inscripto en alguna institución de educación superior afiliado a un sistema institucional y disciplinario que otorga un sentido positivo a la educación superior- en términos de movilidad social e interés intelectual- pero que además comparte un universo cultural con otros jóvenes ; sin embargo, a diferencia del resto, el estudiante indígena hace énfasis en su sentido de pertenencia a un determinado grupo étnico, con el que comulga en una cosmovisión, una lengua y participa de las fiestas, de la vida y el trabajo comunitario, de sus costumbres y tradiciones. (p. 65)

En su estudio para el caso peruano, Villasante (2007) considera los siguientes aspectos para definir *estudiantes indígenas*:

1. Poseer una lengua materna originaria: quechua, aimara, amazónica u otra.
2. Zona/región/comunidad de origen: proceder de una comunidad campesina/nativa/pueblo rural.
3. Poseer estudios en un colegio rural.
4. Padres dedicados a la ganadería/agricultura.

Respecto de su situación educativa, un análisis panorámico y longitudinal en la región latinoamericana durante el siglo XX evidencia el acceso creciente de niños y niñas indígenas al sistema educativo y avances en términos de cobertura (SITEAL, 2011).

Sin embargo, en cuanto al acceso a la ES aún persisten situaciones de inequidad para los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas. Al analizar la situación educativa de la población 15 a 29 años se observa que, en la mayor parte de los países latinoamericanos, el porcentaje más alto de la población indígena de este grupo etario alcanza de 0 a 6 años de estudio, frente a los 7 años o más que alcanzan el resto de jóvenes (Del Popolo, López y Acuña, 2009).

En el nivel superior, según datos aportados por SITEAL (2011) las probabilidades de que un graduado de nivel medio continúe estudios superiores son más bajas entre la población indígena de América Latina. Se identifican en esta brecha tres situaciones:

- a) Paraguay donde la brecha étnica en el acceso a nivel superior y universitario trepa los 46 puntos,
- b) Perú, Ecuador y Chile, con brechas entre 16 y 19 puntos, y
- c) Bolivia, Brasil, Nicaragua y Panamá, donde la brecha es más reducida, pero continúa revelando desventajas, y Guatemala, donde no se registran diferencias en la proporción de graduados del nivel medio que acceden al nivel superior vinculadas a la condición étnica.

Por otra parte, Uruguay escapa del patrón, ya que el acceso a la educación superior entre graduados del nivel medio es mayor entre la población indígena que al considerar mestizos o blancos (SITEAL, 2011).

Al respecto, Muñoz (2006, p. 133) señala un conjunto diverso de causas de exclusión de los pueblos indígenas en la ES las cuales, a modo de propuesta, pueden agruparse para reseñar diferentes ámbitos:

- la propia situación geográfica de las comunidades indígenas,
- las características institucionales de las universidades,
- el currículum de la educación superior, y
- a las políticas públicas en la educación superior (ver Tabla 10).

Tabla 10. Causas de exclusión de los pueblos indígenas en la Educación Superior.

ÁMBITO	MOTIVOS DE EXCLUSIÓN
Relacionadas a la situación de las comunidades indígenas	<ul style="list-style-type: none"> • Dispersión geográfica de las comunidades y ausencia de instituciones educativas o sedes de éstas en las zonas indígenas. • Alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en esas lenguas. • Localización de los indígenas en zonas marginales, deprimidas y muchas veces de alta conflictividad política y social, que dificultan la radicación de instituciones y el trabajo de los docentes. • Discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas. • Bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica y media indígena que determinan muy pocos potenciales estudiantes universitarios. • Alta deserción de los estudiantes indígenas por lejanía de los centros de estudio, diferencias culturales, altos costos de sostenimiento y elevados costos de oportunidad para los hogares.
Relacionadas a las instituciones de educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de instituciones de educación superior indígenas cuyas pertinencias, docentes, lenguas y estructuras de organización faciliten la educación superior de los pueblos indígenas. • Las universidades tradicionales no tienen la flexibilidad ni se han ajustado para aceptar y recibir estudiantes de otras culturas.
Respecto al currículum en la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Las universidades tienen currículum con baja pertinencia para las comunidades indígenas y una educación abstracta que no forma en habilidades y destrezas específicas. • Poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades indígenas. • Los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos que no tiene utilidad en las comunidades. • El aprendizaje indígena es colectivo y el modelo de aprendizaje universitario es individual y competitivo.
Relacionadas a las políticas públicas en educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de políticas públicas proactivas para superar las barreras y restricciones de acceso.

Nota. Elaborado a partir de Muñoz (2006, p. 133).

Para hablar de las condiciones objetivas de existencia en la educación superior, y retomando la categoría de trayectoria educativa, en primer lugar, cabe señalar que, según Didou (2006) entre el estudiante que pertenece a un pueblo indígena y la institución educativa existe una *ruptura* ya en niveles tempranos de escolarización, producto de la acumulación de situaciones desfavorables.

Entre los factores que inciden en ésta la autora señala: a) la baja calidad de las escuelas primarias, b) los sesgos y diferencias entre el contexto familiar, c) la lengua materna, y d) el proceso de enseñanza y la cultura docente.

En esta dirección, Weise (2004) indica que la posibilidad del acceso a la educación superior es resultado de una trayectoria académica previa que debe analizarse, si se quiere comprender la situación de desventaja en los niveles de educación superiores e introducir modificaciones de cara a su mejora.

Por otra parte, el momento de ingreso a la universidad presenta ciertas características singulares, que Zavala y Córdova (2010, pp. 23-24) sintetizan de la siguiente manera para el caso peruano:

- Los estudiantes no ingresan de manera inmediata a la universidad una vez concluidos los estudios en la educación secundaria, sino que deben trabajar para conseguir los recursos que necesitan para sostenerse en las academias preuniversitarias y/o durante el proceso de admisión.
- En general, y pese a estos esfuerzos, la mayoría de los estudiantes realizan varios intentos antes de conseguir ingresar a la universidad, las autoras señalan un total de 1 a 6 intentos.
- Entre aquellos que no logran ingresar a la universidad en sucesivos intentos, algunos optan por acceder a otras instituciones (institutos tecnológicos o pedagógicos, universidades privadas) y desde allí seguir intentando ingresar a la universidad.
- Según Zavala y Córdova (2010), para algunos estudiantes comenzar la universidad se presenta como el único camino posible para lograr la movilidad social. El rol de la familia en la configuración de este *mito de la educación superior*, es determinante a partir de frases como “‘toda tu vida depende de la universidad’, ‘tienes que ser un profesional’” (p. 23).
- Una vez obtenido el acceso, los estudiantes indígenas enfrentan “permanentes prácticas discriminatorias en la cotidianeidad de la vida institucional” (p. 24), que contrastan notoriamente con las altas expectativas que tenían antes de ingresar a la universidad.
- Los primeros semestres de estudio (incluso el primer año) en este *ambiente hostil* emergen como momento crítico dentro de la trayectoria de los estudiantes indígenas. Sin embargo, si bien muchos experimentan el deseo de querer regresar a su comunidad, en ocasiones la presión de la familia y la comunidad para quedarse y obtener la titulación es mayor.

Por otra parte, pese a algunos logros y avances en la inclusión de estudiantes indígenas, esta incorporación según López (2007):

...no siempre supone visibilidad o reconocimiento y menos aún la toma de conciencia de estas instituciones sobre la necesidad de atenderlos de manera diferenciada o con pertinencia cultural. Más bien, en la mayoría de los casos, los indígenas deben ocultar su condición de tales para poder ser considerados como estudiantes regulares de la universidad en la cual se inscriben. (citado por Machaca, 2009, p. 336)

Estos aspectos impactan en la propia trayectoria dentro de la institución, así como en su pertenencia y aporte al colectivo de estudiantes al cual pertenecen, al ser *desconocidos o ignorados* por la propia institución muchas veces se transforman en factores de exclusión al asociarse negativamente con otras condiciones.

Casillas, Chain y Jácome (2007), advierten que “las instituciones universitarias se están volviendo indiferentes ante los cambios que ocurren entre los estudiantes, porque simplemente no los conocen” (p. 7).

El análisis desarrollado por López y Machaca (2008) sobre las condiciones del acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú, pone de manifiesto que, en la mayoría de casos, las universidades no cuentan con registros actualizados, étnica y culturalmente diferenciados de sus estudiantes, sean ingresantes o egresados. Esto dificultaría el adecuado planteamiento de políticas públicas relativas a la educación superior de la población.

La ausencia de mecanismos para informar y acercar a los estudiantes a las características y demandas de la institución universitaria, en ocasiones, repercute en que éstos demoran en ajustar sus respuestas y actitudes a las condiciones administrativas y académicas que el sistema les presenta durante su permanencia en él (Villasante, 2007, p. 178).

Según Casillas et al. (2010) existe una *invisibilización* de los estudiantes indígenas en el sistema universitario, asociada a la falta de mecanismos que los identifiquen adecuadamente y de estrategias de seguimiento de sus trayectorias que permitan observar su comportamiento dentro de las universidades.

A la vez, los estudiantes se vuelven “invisibles” a sí mismos dentro de las instituciones ya que, según los autores, son escasos los casos de los estudiantes en universidades y programas convencionales que se atreven a evidenciar su identidad indígena frente a sus pares.

Esto se traduce en que los actores universitarios no reconocen la diversidad cultural existente y los estudiantes indígenas tienen que adecuarse a una dinámica institucional que no los toma en cuenta.

Investigaciones recientes (Badillo, 2011) reconocen avances y logros a partir de programas destinados a estudiantes indígenas (acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, mejora del rendimiento académico, entre otros) pero también mencionan que este impacto muchas veces se ve coartado cuando los egresados indígenas intentan ingresar al mercado de trabajo y son discriminados por los prejuicios y estereotipos construidos históricamente alrededor de ellos.

En este sentido, el logro de la inclusión se transforma no sólo en un tópico vinculado a una reivindicación social y de justicia histórica, sino también a la posterior inserción laboral de estos egresados, función principal de la formación en la universidad, la inclusión es también *participación*.

5.2. Permanencia de estudiantes indígenas: facilitadores y obstaculizadores

Estudios antecedentes (Carnoy et al., 2002; Gallart y Henríquez, 2006; González y Saiz, 2007; Machaca, 2009; Reuca, 2010; Schmelkes, 2003; Weise, 2004) reconocen un conjunto complejo de elementos interrelacionadas que inciden sobre el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior convencionales.

A los fines de esta presentación se ha optado por agrupar en *Áreas favorecedoras* a aquellos elementos que se identifican como oportunidades o que han tenido un impacto positivo en las trayectorias de los estudiantes. Mientras que en las *Áreas obstaculizadoras* se referencian aquellos aspectos que se constituyen como dificultades al momento del acceso y permanencia.

Esta clasificación tiene como base el estudio desarrollado por Carnoy et al. (2002), para el caso de indígenas mexicanos, a los que se suman otros identificados en la producción científica. Por lo tanto, se reseñan tres grupos de factores fundamentales para el acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la universidad: *motivación y empuje, ambiente propicio y apoyo educativo institucionalizado*. Por otra parte, se identifican un total de cinco áreas problemáticas, en tanto factores obstaculizadores: *brecha geográfica, barreras económicas, calidad educativa, barreras culturales y factores discriminatorios*.

Áreas favorecedoras de la permanencia de estudiantes indígenas.

En primer lugar, los autores mencionan la *motivación y empuje*, esto es, la disposición personal para estudiar relacionada, en ocasiones, con el deseo de lograr una mejora en la situación económica familiar o personal y, en otras ocasiones, con el deseo de salir de la comunidad.

Al iniciar estudios en la educación superior, y para completarlos, esta motivación se ve complementada con alguna forma de apoyo externo ya sea por parte de la familia, los docentes o compañeros.

En su estudio, Zavala y Córdova (2010), el *apoyo familiar* adopta formas variadas; familias que, pese a vivir en comunidades alejadas tienen más recursos económicos que otras familias de esa misma comunidad, “padres (no madres) de estudiantes universitarios que en su época lograron terminar la secundaria y otros que incluso pudieron acceder a la educación superior” (p. 22).

Las conclusiones y resultados a los que arriba el estudio desarrollado por Tinoco (2011) evidencian que la *identificación étnica* y el *reconocimiento* refuerzan el desafío que para los estudiantes indígenas implican los estudios de nivel superior.

Entre los factores relevantes que han incidido en la permanencia, se destacan la identidad étnica, la lengua, el soporte de la familia y las estrategias implementadas en el proceso educativo.

Según el estudio de Villasante (2007) los estudiantes amazónicos tienen claro como grupo que su objetivo es el de aportar en el futuro al grupo familiar y a la comunidad a la que pertenecen, lo cual eleva aún más el valor asignado a su identidad étnico-lingüística y cultural durante sus estudios.

Chávez (2008) afirma que uno de los factores que funciona como motor esencial de la trayectoria estudiantil está en el compromiso que los estudiantes indígenas adquieren con su familia al decidir estudiar en la universidad, lo cual implica un coste económico, familiar y social importante para el estudiante y las propias familias.

En segundo lugar, el caso del *ambiente propicio*, Carnoy et al. (2002) y Chávez (2008) mencionan que la motivación también está relacionada con circunstancias específicas provistas por alguien externo a la familia. No se refieren sólo a lo económico o material: en ocasiones, un ambiente relativamente protegido tuvo un impacto significativo en los estudiantes al permitirles tolerar el “choque cultural” que atravesaban al iniciar los estudios.

En cuanto al *apoyo educativo institucionalizado*, refiere a la existencia de un aparato limitado de esfuerzos estructurados e institucionalizados para motivar y apoyar a los estudiantes indígenas. Como ejemplo mencionan el caso de internados o casas de estudiantes indígenas. Según Carnoy et al. (2002) estos esfuerzos han sido relativamente exitosos en motivar y apoyar a los estudiantes indígenas, aunque su número suele ser limitado y cuentan con pocos recursos. Un punto desfavorable, sin embargo, es *el precio alto* en términos culturales para los estudiantes indígenas.

El estudio desarrollado por Casillas et al. (2010) concluye que las trayectorias son buenas y coinciden con una fuerte integración a la institución, a sus carreras y a sus grupos de pares.

En su estudio, Villasante (2007) señala que los profesores, en especial los del último año de la escuela secundaria, son figuras importantes para los estudiantes indígenas, así como otros referentes como por ejemplo los profesionales que visitaban y/o trabajaban en sus comunidades o distritos.

Por su parte Chávez (2008), resalta en su estudio que la participación en una *unidad de apoyo académico* fue un elemento diferencial en el caso de algunos estudiantes indígenas, concretamente en la revalorización de lo indígena dentro de la institución.

Estudios recientes resaltan la importancia de los apoyos familiares e institucionales en la permanencia de estudiantes indígenas. Al respecto, por ejemplo, Milne et al. (2016) concluyen que las estrategias clave para el éxito de los estudiantes indígenas deberían considerar no sólo el *apoyo cultural, financiero y académico*, y los principios de *respeto, relaciones y responsabilidad*.

Áreas obstaculizadoras de la permanencia de estudiantes indígenas.

En cuanto a la *brecha geográfica* se relaciona con la dispersión geográfica de las comunidades y la ausencia de instituciones educativas o sedes de estas en las zonas indígenas, ya que en su fundación se establecieron principalmente en las grandes ciudades o capitales (IESALC, 2006).

En cuanto a las *barreras económicas*, numerosos estudios señalan las dificultades y problemáticas que los estudiantes de origen indígena enfrentan durante su trayectoria educativa y que, concretamente, afectan su permanencia en la universidad. La situación de exclusión en la que se encuentran los grupos indígenas determina muchas veces que enfrenten como dificultad la falta de recursos para afrontar los costos educativos, de traslado y manutención en los lugares en que se imparte la educación superior (Gallart y Henríquez, 2006; González, 2007).

Esta dificultad se transforma a veces en una causa de deserción del sistema de educación superior, evidenciada en los “altos costos de sostenimiento y elevados costos de oportunidad para los hogares” (Muñoz, 2006, p. 133).

Al respecto, Villasante (2007) indica que se trata de estudiantes que están en una condición de *migrantes temporales*: para seguir sus estudios cambian de residencia trasladándose de la comunidad campesina a la ciudad lo cual trae aparejado determinadas limitaciones económicas que usualmente son difíciles de afrontar por la familia.

Esto lleva al estudiante a buscar trabajo para poder mantenerse, y la necesidad de compatibilizar esta actividad con los estudios lo cual puede también impactar de manera negativa en su desempeño (Villasante, 2007; Zavala y Córdova, 2010).

El estudio de Reuca (2010) pone en evidencia las dificultades económicas que los estudiantes indígenas experimentan para ingresar y permanecer en las instituciones de educación superior. En este estudio el análisis de las demandas realizadas por estudiantes mapuches de Chile en reclamo de una política de hogares estudiantiles, refleja la necesidad de que las políticas públicas que se diseñen consideren este tipo de requerimientos, como por ejemplo la necesidad de hogares indígenas, que permita a estos estudiantes ingresar a los estudios superiores.

El acceso a la educación superior en América Latina ha sido tradicionalmente condicionado por la trayectoria previa de los estudiantes a lo largo de la carrera escolar (Aponte-Hernández, 2008). En el caso de los estudiantes indígenas, sin embargo, las dificultades asociadas a una insuficiente preparación académica se presenta asociada a otros limitantes; sobre todo las pertenecientes al área *brecha económica*.

El estudio desarrollado por Schmelkes (2003), señala que, aunque los estudiantes hayan concluido la educación media en algún lugar cercano a su domicilio, existen dos motivos limitantes de su permanencia en la ES:

- a) su situación económica precaria (brecha económica), y
- b) la calidad de la educación recibida en niveles anteriores al universitario (calidad educativa).

Esto repercute en que los estudiantes de origen indígena, difícilmente logran aprobar los exámenes de admisión a las instituciones de educación superior, y/o sostenerse una vez comenzadas las actividades académicas.

La *calidad educativa previa* evidencia entonces, que quienes acceden a escuelas de nivel medio en las que reciben una formación de baja calidad, encuentran limitaciones no solo en el acceso a la universidad, sino también dificultades en la vida académica.

En el caso de algunos estudiantes indígenas, se suma además una menor disposición de recursos pedagógicos y culturales, en términos de *capital cultural*, necesarios para desempeñarse en la universidad (Meneses, 2009; Rezaval, 2008). El análisis de la transición educación secundaria– educación superior es así prioritario para identificar donde se produce la exclusión de la población indígena que impide el acceso equitativo (Weise, 2004).

El estudio de González (2007) para estudiantes mapuches de Chile identificó que las diferencias del conocimiento disciplinario básico (por ejemplo, en matemática, comprensión lectora y resolución de problemas) se relacionaban con que muchos estudiantes provenían de instituciones de formación técnico-profesional con bajos indicadores de calidad educativa. Asimismo, reveló que la deserción se producía con mayor intensidad relativa en las etapas tardías de la permanencia en la Universidad y relacionado a niveles de rendimiento académico.

En esta dirección, también el estudio de González y Saiz (2007) aborda la preparación académica previa de estudiantes mapuches chilenos como uno de los aspectos centrales del acceso a la educación superior. En dicho estudio encuentran que quienes logran ingresar a la universidad acceden en condiciones inferiores de preparación para las exigencias académicas, la cual se relacionaría a tres tipos de dificultades: “de origen socioeconómico (p.e. bajo nivel de escolaridad de los padres), étnico (p.e. discriminación percibida) y/o educativo (p.e. deficiente calidad de la enseñanza recibida previamente)” (González y Saiz, 2007, p. 79).

Los hábitos de estudio emergen como otro factor determinante: los estudiantes indígenas enfrentan dificultades al momento de organizar su tiempo de estudio, en cuanto a la puesta en juego de técnicas y estrategias necesarias para abordar los contenidos y tareas académicas, sea porque no las conocen o porque no les resultan útiles en el contexto universitario, y el aprendizaje de nuevos contenidos y vocabulario académico de alto nivel de abstracción, radicalmente diferente a los contenidos de niveles educativos anteriores, entre otros (González, 2007; Villasante, 2007).

Las *barreras culturales* se refieren a la existencia de una distancia cultural entre la educación superior y la comunidad indígena. Esta se expresa principalmente en que los estudiantes indígenas transitan de un ámbito bilingüe (en la educación primaria y a veces, secundaria) a uno monolingüe. El lenguaje se convierte en ocasiones en un elemento de confusión y desventaja.

En el caso concreto de estudiantes quechuas, Villasante (2007) señala que éstos no utilizan el quechua en forma abierta, presentan dificultades lingüísticas durante las clases respecto del uso del español y, más aún, han aprendido a *esconder* su identidad cultural.

En el caso de Perú, es relevante señalar el fenómeno que ocurre respecto de ciertas formas de *castellano andino*, producto de la mezcla entre del castellano, el quechua y el aimara, que son percibidas como *incorrectas*.

En su estudio, Zavala y Córdova (2010) señalan que el fenómeno del *motoseo*, esto es, la alternancia vocálica entre i-e y entre o-u, ha sido fuertemente estigmatizado e interiorizado como tal por parte de los estudiantes indígenas afectando su trayectoria en la educación superior.

Al respecto, y si bien se trata de una interferencia fonológica que ocurre como consecuencia normal en cualquier proceso de aprendizaje de una segunda lengua, las autoras señalan que ha servido para construir representaciones sociales negativas y de inferioridad respecto de los sujetos que producen este fenómeno.

Ello porque en el imaginario social el motoseo se asocia a *indianidad*, esto es, a *pobreza, analfabetismo, fracaso educativo*, tal como señalan las autoras a “un estigma histórico colonial de inferioridad” (Zavala y Córdova, 2010, p. 71).

El choque cultural originado al trasladarse de sus comunidades hacia las ciudades para estudiar también forma parte de esta área. En relación a esto, según lo planteado en el estudio de Carnoy et al. (2002), muchos de los estudiantes tuvieron que confrontar a sus propias familias y amigos para continuar sus estudios.

Estudiar se convierte en una lucha entre los propios valores, los valores de la cultura en la que se creció y una cultura urbana (Carnoy et al., 2002; Gallart y Henríquez, 2006).

González (2007) indica que el *modelo de educación*, es otro factor que explica las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas. En el caso analizado por esta autora el modelo educativo mapuche entra en contradicción con el modelo universitario, al estar basado en la reproducción oral de conocimientos y creencias reguladas mediante un sistema de normas y reglas que operan desde la cotidianidad y en su transmisión a través de la observación y reproducción de actos y contenidos abstractos, que son adquiridos mediante la conversación.

La cultura de origen sigue siendo parte de la vida de los estudiantes incluso en el caso de aquellos estudiantes que se han trasladado a la ciudad de pequeños, migrando con sus familias y para quienes la lengua indígena ha dejado de ser habitual en la comunicación cotidiana, ya que existe una *continuidad cultural con la vida comunitaria* que se refleja en sus prácticas cotidianas y que se manifiesta en la vida universitaria, por ejemplo al participar de determinados programas o espacios que la universidad ofrece y que está relacionados a su identidad (Zavala y Córdova, 2010).

Estas *diferencias y barreras de orden cultural y lingüístico* evidencian que el sistema educativo no es *neutral* y que aquellos que “han aprendido como primera lengua una lengua indígena y que han sido socializadas en matrices culturales que difieren de la occidental tienen que hacer mayores esfuerzos para desarrollar las habilidades supuestamente ‘universales’ que subyacen a las prácticas universitarias” (Zavala y Córdova, 2010, p. 15).

Finalmente, los *factores discriminatorios* refieren a diversas clases de discriminación debido al origen indígena, asociados al hecho que durante mucho tiempo los indígenas fueron convencidos que sus lenguas, tradiciones y costumbres eran inferiores a las de los demás.

En la educación superior, esto se expresaba en un trato diferenciado por las dificultades con el idioma español mayormente evidenciado en la transición primaria-secundaria, secundaria-educación superior (Carnoy et al., 2002). Zavala y Córdova (2010) mencionan que para muchos estudiantes indígenas hablar quechua, un castellano “defectuoso” o vestir de determinada manera, les genera sensaciones de miedo.

Según las vivencias y reflexiones de estudiantes indígenas relevadas por Ossola (2010), elementos tales como las diferencias con relación a la lengua materna, la situación económica, la relación con los docentes y con los textos académicos han influido para que los estudiantes piensen y sientan a la universidad como un espacio ajeno en un doble sentido.

Por un lado y desde una *perspectiva geográfica- territorial*, para algunos implicó por primera vez trasladarse de la comunidad para acceder a la institución, por otro lado, *desde una perspectiva simbólica los estudiantes* “sintieron que sus conocimientos previos distaban mucho de los necesarios para poder manejarse con soltura en el ámbito universitario” (p. 12).

El *lugar de origen* emerge también como otro elemento discriminatorio, en algunos casos los estudiantes indígenas ocultan o mienten respecto de su procedencia comunal ya que sienten que ésta los inferioriza, más aún, en otros casos han experimentado situaciones de rechazo y menosprecio por decir de dónde provienen (Zavala y Córdova, 2010).

Este último conjunto de factores resulta esencial, dado que la *lucha* por lograr la permanencia en las universidades ocurre para los estudiantes indígenas en dos niveles: el *personal* y el *académico* (Chávez, 2008).

Esto quiere decir que si bien los estudiantes indígenas enfrentan múltiples desafíos relacionados a brechas entre su nivel académico previo y las exigencias que deben afrontar en la universidad, a nivel personal enfrentan determinadas problemáticas en un ambiente hostil frente al que necesitan sobrevivir y para lo cual desarrollan ciertas estrategias que son fundamentales para su *subsistencia* y logro del éxito en la trayectoria universitaria por sobre las cuestiones académicas (Chávez, 2008; González, 2007; Villasante, 2007; Zavala y Córdova, 2010).

Al respecto, tal como señala Villasante (2007) el entorno sociocultural puede facilitar o hacer más compleja la integración de los estudiantes a la cultura universitaria, a las nuevas formas de estudio y a la vida estudiantil.

A partir de este postulado, el autor identifica tres áreas problemáticas de los estudiantes indígenas en una universidad peruana (ver Tabla 11).

Tabla 11. Problemas que enfrentan estudiantes quechuas y amazónicos.

APRENDIZAJE	IDENTIDAD	SUBSISTENCIA
1. Ideas abstractas	1. Negación de identidad.	1. Cambio de residencia (de rural a urbana).
2. Lenguaje académico	2. Vergüenza con el uso del idioma materno.	2. Alejamiento del entorno familiar.
3. Comprensión en clase	3. Cambio en el tipo de ropa.	3. Cambio en los hábitos de alimentación.
4. Atención en clase	4. Cambio en las costumbres y hábitos de alimentación.	4. Nuevas condiciones de vivienda.
5. Contenidos inesperados.		5. Presupuesto personal limitado.
6. Uso limitado de los servicios de biblioteca.		6. Búsqueda de trabajo.
7. Falta de metodología de enseñanza.		

Nota. Recuperado de Villasante (2007, p. 178).

Algunas de estas dificultades son también señaladas en otros estudios, por ejemplo, las dificultades de carácter personal identificadas por Chávez (2008) incluyen: problemas de adaptación, problemas de soledad, comunicación y convivencia, dificultades económicas, pleitos (disputas) y finalmente bajo rendimiento, inseguridad, vicios, idioma, discriminación, falta de amigos o conocidos.

En esta dirección, González (2007) señala la *sensación de desarraigo* que afecta a los estudiantes indígenas, como producto de la distancia con los espacios de socialización, convivencia y redes de apoyo familiar y social que experimentan durante los estudios universitarios.

Frente a estas problemáticas los estudiantes indígenas desarrollan determinadas *estrategias para sobrevivir* y lograr la permanencia en la institución (Chávez, 2008; Villasante, 2007; Zavala y Córdova, 2010):

- Establecen redes de apoyo y comunicación, para estar informados respecto de acontecimientos familiares y en sus comunidades, y apoyarse mediante la ayuda mutua y la colaboración. La generación de estas redes ayuda a superar dificultades y reduce la falta de presencia de miembros de la familia en la vida cotidiana.
- Participan o fundan asociaciones, tanto dentro o fuera de la universidad, vinculadas a temáticas de organización estudiantil, la música, los estudios, la religión y oportunidades laborales, por ejemplo. Estas asociaciones y actividades permiten a los estudiantes promover su cultura dentro del espacio universitario, asimismo, estos aprendizajes y experiencias adquiridos son transferidos a sus comunidades de origen en una diversidad de actividades (apoyo en la redacción de documentos y conducción de asambleas, orientación a futuros estudiantes universitarios, entre otras).

Finalmente cabe señalar que, si bien en algunos casos se observa una feminización de la matrícula en la educación superior, las estudiantes indígenas son más vulnerables a desertar de la educación superior debido a un conjunto de factores que les afectan especialmente y entre las que se encuentran:

- a) su condición de pobreza,
- b) roles recargados que cumplen,
- c) necesidad de incorporarse en actividades laborales,
- d) problemas culturales y de adaptación, y
- e) maternidad no deseada (Rynaga, 2009).

En el caso de las mujeres indígenas que viven en zonas rurales de Perú, por ejemplo, esta agudización de factores negativos que afectan su situación escolar formal se expresa en promedios de escolaridad menor y mayores tasas de analfabetismo, en comparación con los varones (Montero, 2006 citado por Zavala y Córdova, 2010).

5.3. Rol de la universidad en la permanencia de estudiantes indígenas

Tal como plantea Tubino (2012), para avanzar en el acuerdo sobre el punto de llegada y los aspectos que necesitan ser modificados para el logro de una universidad abierta a la diversidad, requiere de propuestas que sean discutidas y reajustadas para superar las resistencias que se presentan.

Estudios recientes (Ward y Zarate, 2015) destacan que las actitudes de los estudiantes sobre la diversidad están relacionadas con el entorno institucional y no son sólo producto de su origen, cultura, o visión respecto del mundo. En este sentido, tanto administradores como profesorado deberían considerar las percepciones colectivas de los estudiantes respecto de los beneficios de la diversidad y un análisis de las acciones institucionales y a nivel del campus que se implementan a tal fin.

Los desafíos de construir un proyecto intercultural en las universidades convencionales que considere, tanto a nivel discursivo como en las acciones concretas, también implican el análisis y reflexión sobre qué políticas y programas, sistemas educativos y profesionales se necesitan, con cuáles principios y compromisos para garantizar una educación para todos (Ainscow, 2005; Escudero y Martínez, 2011).

Generar condiciones concretas de acceso, permanencia y egreso para los estudiantes en situación de vulnerabilidad apunta a efectivizar aquello que se declara en el discurso y que forma parte de las funciones sociales de la universidad (Chiroleu, 2010).

Esta es una tarea compleja y difícil, ya que implica un *ejercicio de introspección institucional* (Bello, 2009) sobre los valores y normas que sustenta la universidad y que requiere, además, formar ciudadanos críticos en educación superior para reconocer que se trata de una problemática arraigada en una sociedad que discrimina y no de un *defecto cultural que porten los estudiantes por su origen indígena* (Zavala y Córdova, 2010, p. 45).

Según González (2007), determinados *factores institucionales* inciden también en la permanencia de los estudiantes indígenas, entre estos la autora señala la ausencia de estrategias para promover la integración al ambiente universitario (caracterizado por el individualismo y la competencia, entre otros aspectos) o de estrategias que promuevan la identificación de los estudiantes con la institución a fin de favorecer el sentido de pertenencia y compromiso con la institución por parte de los estudiantes.

A nivel de las instituciones de educación superior universitaria, se registran cambios y transformaciones a fin de promover la inclusión de los grupos indígenas. El estudio desarrollado por Rezaval (2008) para Argentina, Chile y Perú evidenció que éstas se relacionan con las dinámicas propias de cada institución, y también con las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se contextualizan.

Se identifican además Programas de Admisión Especial para estudiantes indígenas, que usualmente incluyen procedimientos tales como encuestas, entrevistas, avales por parte de la comunidad indígena, entre otros, para *garantizar* la identidad indígena. Estos instrumentos podrían funcionar como registros actualizados sobre los estudiantes de la institución.

La investigación desarrollada por Casillas et al. (2010) determinaron 5 áreas que conformarían la experiencia escolar universitaria de los estudiantes indígenas: *integración al sistema universitario, integración al grupo de pares, proceso de enseñanza-aprendizaje, integración al sistema académico disciplinar* y la apropiación y conocimiento sobre *las acciones para la atención a los estudiantes*.

Schmelkes (2012, pp.80-82) propone algunas claves a tener en cuenta en el proceso de interculturalizar universidades convencionales y que contemple tanto a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, como también a aquellos que no lo son:

1. Abrir puertas para la acogida de los estudiantes indígenas en la institución sensibilizando a la comunidad universitaria acerca del valor de la diversidad.
2. Revisar los mecanismos de admisión y flexibilizarlos, así como incluir mecanismos de nivelación académica sin dejar de garantizar la calidad educativa.
3. Evitar la deserción de estudiantes indígenas por motivos académicos o económicos a partir del conocimiento de las características de esta población.
4. Diversificar el profesorado. Esto quiere decir, incorporar y/o favorecer la *visibilización* de profesores pertenecientes a grupos indígenas dentro de la institución universitaria.
5. Promover espacios de trabajo con los estudiantes indígenas en los que incluyan temáticas relacionadas con el conocimiento de su propia cultura, su pertenencia étnica y e identidad.
6. Reflejar el compromiso y la orientación intercultural de la universidad en las diferentes líneas de investigación, e incorporar en el desarrollo tecnológico la satisfacción de necesidades de las comunidades indígenas.
7. Establecer mecanismos estables de vinculación con comunidades indígenas. La implementación de programas y acciones que promuevan el diálogo entre la universidad y las comunidades, revalorizando el rol de la educación superior en contacto con la sociedad de la que forma parte.
8. Garantizar la existencia de órganos colegiados mixtos, contando con la presencia de miembros de origen indígena y no indígena en todos los estamentos que conformen los órganos de gobierno universitario.

9. Formar tanto a profesionales indígenas con el interés de regresar a sus comunidades, así como aquellos que no necesariamente se plantean este retorno. En el primer caso supone desarrollar mecanismos de apoyo para el empleo mientras que, en el segundo se aspira a la interculturalización de la sociedad, como resultado de la formación de profesionales indígenas en diversos campos.

Una ES de calidad debe contemplar a aquellas personas pertenecientes a pueblos indígenas, sus saberes, identidades, lenguas, conocimientos, así como a quienes no pertenecen a estos pueblos. Esto debe hacerse reconociendo la diversidad y propiciando las condiciones para procesos de enseñanza-aprendizaje y convivencia intercultural en la universidad y también, en las diferentes instancias de toma de decisiones de ésta (Machaca, 2009; Schmelkes, 2012).

5.3.1. El Modelo ACCEDES

El reconocimiento de la centralidad del rol de la universidad en el logro de la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad y la finalidad de mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica, originaron el desarrollo del Modelo ACCEDES⁹.

Este modelo se fundamenta en una serie de supuestos, la *Filosofía del Modelo*, que consideran las interrelaciones entre universidad, sociedad democrática y justicia social, para definir la universidad como institución comprometida con el contexto en que se encuentra, una universidad inclusiva y con un claro papel en la promoción de redes por la equidad (Gairín Sallán y Rodríguez-Gómez, 2014).

Los conceptos de inclusión, exclusión, discriminación y marginalidad en la ES son centrales en este Modelo para explicar la situación de vulnerabilidad en que se encuentran determinados colectivos (ver Castro et al., 2012, en 2.1. *Inclusión, exclusión y situación de vulnerabilidad*).

A partir de estos principios, el Modelo reconoce la multidimensionalidad de factores intervinientes como facilitadores y obstaculizadores de la trayectoria en la educación superior, y por tanto se estructura en 4 (cuatro) dimensiones: personal, familiar, institucional y de política pública, incluyendo factores e indicadores para cada uno de los tres momentos de la trayectoria académica (ingreso, permanencia y egreso) (ver Tabla 12).

⁹ Proyecto ACCEDES: El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica (DCI-ALA/2011/232). Coordinación: Grupo EDO (edo.uab.cat) – Universitat Autònoma de Barcelona y en el que participaron activamente más de 30 instituciones de ámbito europeo y latinoamericano. Entidad financiadora: EuropeAID - European Commission.

Tabla 12. El Modelo ACCEDES¹⁰

DIMENSIÓN	FACTORES
1. FAMILIAR	1.1. Situación socioeconómica. 1.2. Situación laboral. 1.3. Situación educativa. 1.4. Carga familiar del estudiante. 1.5. Tipología familiar. 1.6. Condiciones de la familia. 1.7. Zona de residencia.
2. PERSONAL	2.1. Rendimiento académico. 2.2. Perfil. 2.3. Centro de procedencia. 2.4. Condiciones laborales. 2.5. Orientación a la carrera.
3. INSTITUCIÓN	3.1. Instalaciones. 3.2. Proyecto educativo. 3.3. Transición. 3.4. Financiación. 3.5. Personal.
4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN	4.1. Regulación de políticas compensatorias. 4.2. Reserva de plazas para colectivos específicos. 4.3. Reconocimiento de la autonomía universitaria. 4.4. Legislación. 4.5. Sistema de financiación universitaria. 4.6. Planes para el reconocimiento de la experiencia profesional.

Nota. A partir de Castro et al. (2012, pp. 141-151).

Una revisión de estas dimensiones, implica considerar, en primer lugar, la *dimensión familiar*. La misma, agrupa un conjunto de factores asociados que, además de los aspectos relativos al bagaje económico y educativo señalados usualmente, incorpora otros elementos como las cargas familiares o la zona de residencia que afectan, concretamente, la permanencia de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

La *dimensión personal*, en segundo lugar, corresponde al nivel individual del estudiante y recupera aspectos académicos (rendimiento, centro de educación secundaria, orientación a la carrera universitaria) e incorpora como factor el análisis de las condiciones laborales. Este último aspecto es interesante a destacar, ya que refiere a la compatibilidad estudio-trabajo como elemento en el marco del estudio de la permanencia.

La *dimensión institucional*, a continuación, focaliza en un conjunto de factores relativos a las propias universidades y que pueden incidir favorable o desfavorablemente en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes. Estos factores contemplan una variedad de aspectos interrelacionados, que no se limitan a cuestiones académicas (proyecto educativo, profesorado, transición) o edilicias (instalaciones), sino que contemplan también factores asociados a los recursos económicos (financiación).

¹⁰ El Modelo ACCEDES es resultado del trabajo colaborativo de todos los investigadores implicados en el Proyecto ACCEDES (Castro et al., 2012, p. 145).

Todos estos aspectos se reconocen, a la vez, como necesarios para la puesta en marcha, sostenimiento e implementación de acciones destinadas a la mejora de las trayectorias académicas.

La *dimensión de políticas públicas en educación*, finalmente, aglutina un conjunto de factores que destacan su papel en la generación de condiciones para garantizar la disponibilidad de oportunidades de estudio en la ES. El desarrollo e implementación de políticas públicas destinadas a promover el completamiento de las trayectorias educativas de estudiantes en situación de vulnerabilidad en la ES se asocia, en este modelo, a factores tales como la legislación, la autonomía universitaria y la reserva de plazas, entre otros (Castro et al., 2012).

A partir de estas consideraciones, la selección de este Modelo como marco general de este estudio, estuvo motivada por los siguientes aspectos y consideraciones:

- Concibe la universidad como institución orientada a promover la inclusión de todos los estudiantes, con especial atención a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Este principio se corresponde con la perspectiva adoptada en este estudio por cuanto la universidad, su misión, objetivos y actuaciones, deberían estar orientados al logro de la participación plena de todos aquellos potenciales estudiantes.
- Refleja una visión multidimensional, al contemplar cuatro dimensiones intervinientes en la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad en la ES (familiar, personal, institucional y de política pública). Coincide, por tanto, con la necesidad de un enfoque integrador (que incluya aspectos individuales y del ámbito familiar pero también institucionales y del sistema educativo) en el abordaje de la permanencia en la ES desarrollada en el presente estudio.
- Reconoce indicadores específicos en cada uno de los tres momentos de la trayectoria académica de los estudiantes (acceso, permanencia, egreso). Este aspecto es consistente con la visión de la centralidad y especificidad del momento de permanencia, aunque siempre en interrelación con los demás momentos, sostenida en este estudio.
- Contempla una flexibilidad metodológica para adaptarse a la diversidad de escenarios y contextos nacionales diferentes a la vez que integra significados comunes y compartidos, como resultado de un proceso colaborativo¹¹. Refleja, por tanto, la relevancia de considerar unos principios comunes a la vez que las singularidades contextuales en el análisis e intervención para el logro de la inclusión.

¹¹ Para mayor información respecto del desarrollo del Proyecto ACCEDES, se recomienda ver <http://projectes.uab.cat/accedes/>

- Reconoce la singularidad de la situación que afecta a los estudiantes indígenas en la universidad y la necesidad de promover acciones específicas en los casos en que se requiera promover y fortalecer su acceso, permanencia y egreso. Este punto se relaciona de manera directa con el objeto de análisis de este estudio, al considerar que la situación de vulnerabilidad en que se encuentran estos estudiantes es resultado de condicionamientos sociohistóricos y culturales, y que se requiere su abordaje si se busca promover la inclusión y la equidad en la ES.

Al respecto, tal como señalan Barrales et al. (2014), aspectos negativos asociados a dificultades con la lengua originaria, situaciones de discriminación asociadas a la identidad indígena, problemáticas derivadas de la situación de migración y condiciones económicas desfavorables, así como una escasa o deficiente formación académica; requieren la consideración de estos estudiantes como colectivos en situación de vulnerabilidad en la ES.

En relación con este último punto, cabe señalar que el Modelo ha contemplado la especificidad de la situación de los estudiantes indígenas en la ES a partir de orientaciones y estrategias concretas que las propias universidades pueden adoptar a fin de promover su participación en la ES. Entre estas, se señalan: a) plan de sensibilización, b) plan de acción tutorial, c) convivencia y desarrollo social, d) plan de desarrollo de habilidades comunicativas, e) asociacionismo, f) ayudas financieras, préstamos y becas, g) ayudas al alojamiento, la vivienda y el transporte y h) oferta de cursos de perfeccionamiento intercultural indígena (Barrales et al., 2014).

5.4. A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo se han abordado diferentes aspectos relativos a los estudiantes indígenas en la universidad, focalizando concretamente en el contexto latinoamericano.

En primer lugar, se ha proporcionado la definición de *estudiante indígena* adoptada en este estudio, y se ha caracterizado su situación en la ES. Para ello se han definido una serie de motivos que han incidido, en mayor o menor grado, a su exclusión histórica del sistema de educación superior.

Estos motivos se identificaron como relacionados a las comunidades indígenas (su ubicación, discriminación en el mercado laboral, entre otros); relacionados a las instituciones de educación superior y el currículum (falta de pertinencia o flexibilidad de las universidades respecto de los estudiantes indígena, diferencias en los modelos de aprendizaje, entre otros) y relacionadas a las políticas públicas (por ejemplo, la ausencia de políticas educativas específicas para su acceso y permanencia). A partir de estos motivos se ha fundamentado la utilización, en este estudio, de la categoría *situación de vulnerabilidad* para caracterizar la situación de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la ES.

En segundo lugar, a partir de estudios antecedentes, se han identificado un conjunto de áreas favorecedoras y obstaculizadoras de la permanencia de estudiantes indígenas.

Entre las áreas favorecedoras se destacan la motivación y empuje de la familia, la existencia de estructuras de apoyo institucional y la existencia de estructuras de apoyo educativo institucional; como elementos que funcionan como apoyos principales para la continuidad de los estudios por parte de los estudiantes.

En cuanto a las áreas obstaculizadoras, se identificaron barreras para la permanencia asociadas a la brecha geográfica, barreras económicas, dificultades asociadas a la calidad educativa previa al ingreso a la universidad, barreras culturales y factores discriminatorios.

Esta identificación de factores ha permitido reafirmar la consideración de la permanencia en la ES como un fenómeno complejo y multifactorial, a la vez que destacar las particularidades que asume en el caso de los estudiantes indígenas; dos elementos fundamentales a los cuales se adscribe en el presente estudio.

Finalmente, se ha analizado en este capítulo el rol de la universidad en términos de la inclusión de estudiantes indígenas resaltando la acción institucional en el logro de una educación universitaria de calidad y que contemple a los estudiantes indígenas. Al respecto, se ha presentado el Modelo ACCEDES como marco general del presente estudio, señalando su pertinencia en términos de los principios relativos a la inclusión que lo sustentan, la multidimensionalidad en el abordaje de la permanencia y la consideración respecto de los estudiantes indígenas en la ES como colectivo en situación de vulnerabilidad.

III – MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 6.- DISEÑO DEL ESTUDIO DE CAMPO

Esta investigación se enmarca en la tradición filosófica hermenéutico-interpretativa, que considera la realidad, el sujeto y los fenómenos como construcción dinámica y compleja, a la vez que holística. Los significados y sentidos que atribuyen los sujetos a las acciones y fenómenos constituyen así, la clave para estudiar y comprender la realidad.

En este Capítulo, por lo tanto, en primer lugar, se explicitan las características del paradigma interpretativo y la tradición de investigación metodológica cualitativa. En segundo lugar, se detallan los fundamentos relativos al estudio de caso múltiple, y se indican los criterios que han guiado la selección de los escenarios y casos de estudio. En tercer lugar, se explicita el proceso de diseño y validación de los instrumentos de recogida de información, teniendo en cuenta que se ha optado por una estrategia mixta que combina instrumentos de orden cualitativo y cuantitativo. Finalmente, se explicita la estrategia de tratamiento y análisis de los datos obtenidos, centrada en un análisis cruzado de casos. Estas decisiones correspondieron entonces a tres ámbitos: a) estrategia de investigación, b) instrumentos para la recogida de datos y c) estrategia de análisis de datos.

6.1. Paradigmas de Investigación en Educación

La investigación se define como proceso de estudio de un fenómeno o problema de la realidad a partir de una serie de pasos sistemáticos y ordenados, ya sea a fin de profundizar su conocimiento y/o aproximarse a su resolución (Hernández et al., 2010).

Investigar supone adoptar y explicitar una *posición teórico-metodológica* como fundamento y guía durante todo el proceso. Es *teórica* ya que se apoya en una corriente de pensamiento que refleja una determinada concepción respecto de la naturaleza del fenómeno social que se estudia. Esta concepción define la manera en que el investigador concibe el mundo y la finalidad de la investigación, y determina el planteamiento del problema, de los objetivos y el abordaje conceptual utilizado. Es *metodológica*, porque orienta al investigador para concretar una serie de pasos y procedimientos para el diseño y desarrollo del estudio, consistentes con los requerimientos de todo proceso de investigación. Explicitan, por tanto, los métodos de investigación que se emplearán para la recogida y análisis de datos, así como el tipo de generalizaciones que pretende realizarse a partir de ellos (Machado, 2005; McMillan y Schumacher, 2005).

En la investigación educativa establecer el posicionamiento teórico-metodológico posee dos funciones: por un lado, dotar al estudio de rigurosidad y calidad científica, por otro lado, justificar y fundamentar las decisiones adoptadas por el investigador durante su desarrollo. Estas funciones evidencian la coherencia interna del proceso de investigación y contribuyen a su validez interna, al otorgar transparencia sobre los fundamentos que han guiado su diseño y desarrollo.

Clarificar el posicionamiento teórico-metodológico se impone además reconociendo que la investigación puede abordarse desde diferentes concepciones de la realidad o *paradigmas*. Estos se refieren a una visión compartida, un conjunto teorías, creencias y valores, que una comunidad intelectual adopta como principio fundamental para su actividad científica (Kuhn, 1971; Latorre et al., 2003). Se trata no sólo de un posicionamiento referido a la selección de un diseño metodológico, sino una forma de concebir la realidad, el sujeto y la investigación.

Tradicionalmente se han reconocido dos perspectivas desde las cuales es posible abordar el proceso de investigación, denominados *paradigma normativo* y *paradigma interpretativo*. Estos paradigmas derivan a su vez de las dos corrientes de pensamiento predominantes en la filosofía de la ciencia: realismo e idealismo, respectivamente. Adicionalmente, aportaciones recientes han reconocido un tercer conjunto de enfoques que definen otra perspectiva de abordaje de la investigación, denominado *paradigma sociocrítico* (Sandín, 2003). Este último se funda en el reconocimiento de la ideología en el proceso de investigación y aboga por la necesidad de incorporar la autorreflexión crítica, para analizar las diversas transformaciones sociales e intentar dar respuesta a los problemas ocasionados por las mismas (Latorre, et al. 2003).

En los tres casos se trata de enfoques epistemológicos, paradigmas o *modalidades de investigación* en cuanto constituyen un conjunto de prácticas que se fundamentan en “un conjunto general de suposiciones, e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad” (McMillan y Schumacher, 2005, pp. 38-39).

Tal como se mencionó, estos paradigmas representan diferentes formas de entender, estudiar e interpretar la realidad. Caracterizarlos es primordial para explicitar cómo el posicionamiento en uno de ellos ha guiado el planteo del problema y las preguntas de investigación, las técnicas e instrumentos seleccionados para la recogida y análisis de datos y la forma en que se presentan los resultados.

A los fines de dicha caracterización se consideran cuatro tipos de supuestos: ontológicos, epistemológicos, referidos a la naturaleza humana y de tipo metodológico, reseñados por Cohen y Manion (2002, pp.29-31, sobre lo planteado por Burrell y Morgan, 1979).

Los supuestos de *tipo ontológico*, en primer lugar, refieren a la naturaleza de los fenómenos sociales a investigar e indican si la realidad se entiende como algo externo a los sujetos o como producto de la consciencia individual. Los fenómenos a estudiar pueden definirse desde una visión normativa, donde los objetos del pensamiento son palabras y no existe *cosa* independientemente accesible constituyendo el significado de una palabra. Por el contrario, desde una visión interpretativa, los objetos tienen existencia independiente y no dependen del conocedor. Tal como plantea Latorre et al. (2003), en el marco de un *paradigma positivista*, también denominado *cuantitativo o empírico racionalista*, la realidad posee una existencia propia e independiente del sujeto.

En el marco de un *paradigma* interpretativo, nombrado también como *cualitativo*, *fenomenológico*, *naturalista*, *humanista* o *etnográfico*, la realidad se concibe como dinámica, múltiple y holística. En los enfoques que componen el *paradigma crítico*, por otra parte, la realidad es también construida por los propios sujetos y por tanto dinámica, de carácter histórico y divergente.

Los supuestos de *tipo epistemológico*, en segundo lugar, afirman las bases del conocimiento, esto es, su naturaleza y formas, de qué manera puede ser adquirido y comunicado. Considerado como algo objetivo y tangible se manifestará en un rol de observador por parte del investigador y la prevalencia de métodos de investigación propios de las ciencias naturales. Entender al conocimiento como personal y subjetivo, exige del investigador un compromiso con los sujetos y, no tomará en consideración los métodos positivistas de las ciencias naturales, sino que se vale de una serie de enfoques centrados en el concepto de *acción*.

Los supuestos referidos al *tipo de naturaleza humana* refieren específicamente a la relación entre los seres humanos y su entorno. A partir de estos supuestos surgen dos imágenes de ser humano: una, del sujeto como individuo que responde de manera mecánica al entorno que lo rodea, la otra, como sujeto que es autor de sus propias acciones. A partir de esta última, el interés radica en el análisis de los significados de las acciones de los sujetos y de la vida social que es característico del paradigma interpretativo y sociocrítico (Latorre, et al., 2003).

Los tres tipos de supuestos planteados, de tipo ontológico, epistemológico y referidos a la naturaleza humana, poseen derivaciones directas sobre los supuestos de *tipo metodológico*, ya que determinarán la elección de uno u otro tipo de diseño metodológico. Una mirada positivista respecto del mundo social priorizará la aplicación de cuestionarios y experimentos, por ejemplo, a fin de encontrar leyes generales a partir de relaciones entre variables y factores.

En una aproximación cualitativa, por el contrario, la metodología estará asentada en entrevistas y observaciones, por ejemplo, ya que éstas captan la experiencia subjetiva de los sujetos en el mundo social (Cohen y Manion, 2002). Las investigaciones que se desarrollan en el paradigma sociocrítico tienen por finalidad producir información para la toma de decisiones por lo que se valen de los métodos de los paradigmas anteriores. Su principal interés es producir cambios o transformaciones en la política o práctica educativa, más que modificar teorías o generalizar resultados (Latorre et al., 2003).

Cabe señalar que en lo que refiere a este punto, mucho se ha discutido y debatido en cuanto a cuál sería la mejor forma de abordar la realidad desde la investigación. Esto se ha traducido en posiciones que abogan por la incompatibilidad o la complementariedad de estos paradigmas (Latorre et al., 2003), expresando posiciones dicotómicas en el *debate cuantitativo-cualitativo* (Sandín, 2003).

En este estudio, tal como plantea Stake (2010) se entiende que la diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo se trataría en definitiva de una “cuestión de énfasis” (p. 41) toda vez que la realidad presenta aspectos integrados que pueden ser abordados desde uno u otro tipo de investigación, e incluso desde formas combinadas de éstos.

Es el reconocimiento de las características propias de cada paradigma y sus potencialidades y limitaciones lo que determina el abordaje metodológico para los problemas en la investigación educativa.

En síntesis, por un lado, el *paradigma positivista* se fundamenta sobre dos ideas principales: primero que el comportamiento humano está gobernado por la regla, segundo, éste debiera investigarse por medio de los métodos utilizados por la ciencia natural. En la investigación educativa, esto se traduce en una preocupación por explicar, predecir y, en última instancia, controlar el desarrollo de los fenómenos educativos (Latorre et al., 2003).

Por otro lado, el *paradigma interpretativo* se caracteriza por una preocupación por el individuo, su objetivo principal es entender el mundo subjetivo de la experiencia humana. Este paradigma se centra entonces en la acción: intencional y orientada al futuro. La *acción* adquiere sentido en cuanto somos capaces de compartir las intenciones y la experiencia del actor, la *teoría* debiera ser emergente a partir de los datos generados en la misma actividad investigadora (Cohen y Manion, 2002). Es por esta razón que las investigaciones desarrolladas en el marco de este paradigma tienen por finalidad entender la forma en que los sujetos perciben, modifican, crean e interpretan la realidad del mundo educativo del que forman parte (Latorre et al., 2003).

Finalmente, el *paradigma sociocrítico* se asienta sobre el principio que la realidad no es neutral o estática, sino compleja y dinámica; de la misma manera los sujetos actúan en base a diversos intereses que pueden entrar en conflicto entre sí. En este caso, la investigación educativa tiene como propósito favorecer la toma de decisiones informada, aportando recomendaciones para la acción ya sea en el ámbito de la política o de la práctica educativa (Latorre et al., 2003) (ver Tabla 13).

Tabla 13. Características de los paradigmas de investigación.

PARADIGMA SUPUESTO	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIO CRÍTICO
ONTOLÓGICO (naturaleza de la realidad)	Dada, singular, tangible, fragmentada, convergente	Construida, holística, divergente, múltiple	Construida, histórica, divergente, dinámica
EPISTEMOLÓGICO (naturaleza del conocimiento)	Objetivo y factual, válido para todos los tiempos y lugares.	Personal y subjetivo, construido según circunstancias contextuales. Ideográfico.	Construido, se reconoce la autorreflexión crítica y el conflicto en los procesos del conocimiento.
NATURALEZA HUMANA (relación sujeto/objeto)	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por factores subjetivos	Interrelacionados, relación influida por el compromiso para el cambio
METODOLÓGICO (técnicas, instrumentos y estrategias seleccionados)	Cuantitativa. Medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva de los participantes.	Técnicas diversas pertenecientes a un enfoque cuantitativo y/o cualitativo.

Nota. Elaborado a partir de Cohen y Manion (2002) y Latorre et al. (2003, p. 41).

Posicionarse en uno u otro paradigma determina, tal como se mencionó, la conceptualización del problema y del objeto de estudio; al explicitar cómo el investigador concibe el mundo, la realidad social y, más aún, la finalidad de la investigación en el campo educativo (McMillan y Schummacher, 2005).

Por lo tanto, una vez planteados los aspectos centrales de cada paradigma, es necesario profundizar en la caracterización del paradigma cualitativo clarificando los motivos por los que se seleccionó como posicionamiento teórico-metodológico y cómo se tradujo en la actividad investigadora desarrollada en este estudio. A ello se dedica el apartado siguiente.

6.2. La Investigación Cualitativa

Clarificar el posicionamiento teórico-metodológico en la actividad investigadora no se limita a concebir un determinado enfoque metodológico, por ejemplo en la selección de un diseño o la recogida de datos, sino que es una forma de entender y analizar el mundo. Esta *visión de mundo*, o paradigma tal como se lo viene denominando, es la que guía el diseño y las actividades de investigación a desarrollar, e incluso cómo se garantizan la validez y fiabilidad del estudio (Merriam, 1998).

El posicionamiento teórico metodológico interpretativo del presente estudio, se basó en la definición de investigación cualitativa de Creswell (1998): proceso que se sitúa en un ambiente *natural*, donde el investigador, que funciona como un instrumento más, recoge información en forma de palabras o fotografías y las analiza inductivamente, enfatizando los significados de los participantes. Esta definición enfatiza las principales características de la investigación cualitativa al señalar que “el investigador construye una imagen holística, compleja, analiza palabras, informes detallados respecto de las visiones de los informantes y conduce los estudios en un ambiente natural” (p. 15).

La investigación cualitativa explora así problemas sociales y educativos a partir de una identidad propia, una intencionalidad que pretende comprender, y en ocasiones, incluso transformar la realidad:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín, 2003, p. 123)

A partir de estas definiciones, se ha optado por definir la investigación cualitativa a partir del señalamiento de tres de sus características intrínsecas, más que por oposición a la investigación cuantitativa. Cabe señalar que, puesto que dentro de la investigación cualitativa se ha optado en este estudio por un diseño de casos múltiples se introducen las precisiones referidas a ello cuando es oportuno.

De esta manera, la síntesis de aportaciones de diversos autores ha permitido definir los siguientes aspectos clave referidos a la investigación cualitativa:

- El tipo de conocimiento generado en la investigación cualitativa.
- El tipo de proceso de investigación cualitativa.
- El rol del investigador en la investigación cualitativa.

Estos tres aspectos clave han permitido, por tanto, resaltar las fortalezas y considerar las limitaciones de la investigación cualitativa y el estudio de casos en el desarrollo de este estudio. A continuación, conceptualizamos cada uno de éstos.

Respecto del *tipo de conocimiento generado*, la investigación cualitativa retoma los postulados de la perspectiva interpretativa al indagar en el entendimiento de los significados de las acciones que realizan los sujetos, ya que éstas inciden en la construcción de la realidad y en su interpretación. En palabras de Stake (2010), el tipo de conocimiento que se busca en la investigación cualitativa parte del predominio de la interpretación y se orienta a la búsqueda de acontecimientos y “la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (p. 42).

Es por esta razón que la investigación cualitativa se caracteriza por un abordaje *holístico* de los fenómenos. Se pretende un tipo de conocimiento construido a partir de la descripción detallada, *descripción densa*, y en profundidad de situaciones, fenómenos, eventos, personas, interacciones y relaciones (Patton, 1980; Stake, 2010) para captar la complejidad de un problema.

El conocimiento generado a partir de la investigación cualitativa se orienta a la construcción de representaciones que puedan describir y explicar la realidad a partir del análisis sistemático de datos obtenidos en el estudio de fenómenos socialmente relevantes (Coller, 2005). En esta búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos: “perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa de episodios o testimonios” (Stake, 2010, p. 44). Esta es una aclaración importante por cuanto la investigación cualitativa no se orienta a la *generalización estadística*, propia de la investigación cuantitativa; sino que se dirige a la comprensión del fenómeno en estudio.

De acuerdo a lo descrito por Creswell (2003), dado que la investigación cualitativa se desarrolla en un *ambiente natural*, el investigador se desplaza al lugar donde ocurre el fenómeno y se relaciona *cara a cara* con los sujetos, construyendo un conocimiento abundante en detalles y experiencias de éstos. Se trata de una narrativa que “cuanto más compleja, interactiva y abarcadora (...), mejor es el estudio cualitativo” (p. 182), consolidando el estudio holístico de los fenómenos.

La investigación cualitativa se basa entonces en una epistemología existencial y constructivista, que prioriza descripciones amplias y complejas en las que la *contextualización* es fundamental. La comprensión de los fenómenos en estudio implica asumir que éstos se producen bajo la influencia de determinadas condiciones de tiempo, espacio, culturales, económicas y sociales, que deben ser considerados (Stake, 2010).

En esta perspectiva, el conocimiento es creado a través de una interacción hermenéutico-dialéctica (Latorre et al., 2003 p. 200) entre el investigador y quienes participan en el estudio. Es una interacción hermenéutica porque es de carácter interpretativo, y es dialéctica porque se persigue una síntesis de los mismos. El conocimiento generado, o construido, a partir de la investigación cualitativa refleja la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza a los fenómenos educativos. Ello porque se asume que la comprensión de los fenómenos requiere considerar una amplia variedad de contextos, de tipo temporal y espacial, histórico, político, económico, cultural, social y personal, y las relaciones que se establecen entre éstos y los fenómenos estudiados (Stake, 2010).

Para Hernández et al. (2010) el concepto de “patrón cultural” es común en todos los enfoques que conforman la investigación cualitativa, al compartir el supuesto que toda cultura o sistema social posee un marco de referencia (construido por los actores y su experiencia) para comprender las situaciones y eventos.

Desde este supuesto, además convergen en la investigación varias “realidades”: la de los participantes, la del investigador y aquella que se produce por la interacción entre éstos; ya que la propia “realidad” es una construcción. Es por ello que se focaliza en comprender los significados que los participantes poseen respecto del problema o fenómeno en estudio (Creswell, 2007), siendo la interpretación una parte fundamental en el proceso de investigación cualitativo (Stake, 2010).

La segunda característica distintiva de la investigación cualitativa radica en el *tipo de proceso* que se lleva adelante y que se distingue por ser *recurrente* o *iterativo*. Esto quiere decir que el proceso de investigación cualitativo, lejos de seguir un recorrido lineal o paso a paso, en el que es necesario seguir unas fases predeterminadas y cerrar cada etapa para poder pasar a la siguiente, requiere con frecuencia regresar a etapas anteriores para redefinir o revisar los pasos a seguir (Hernández et al., 2010; Merriam, 1998). No se delimita de manera estricta un *inicio* y *final* en cada una de las fases de investigación, sino que éstas interaccionan entre sí en un movimiento *hacia adelante* (Sandín, 2003).

Cada una de las etapas en el proceso de investigación cualitativa tiene por objetivo entonces, lograr mayor profundidad en el conocimiento del problema de investigación y es por ello que la *flexibilidad* durante el desarrollo del estudio es fundamental.

El proceso cualitativo se puede entender como un *continuum* que admite una gran flexibilidad en el diseño de las distintas fases que lo configuran. Entre las que se da una continua retroacción, de modo que cada una de ellas se construye sobre la información de las otras. De ahí que el diseño de investigación permanezca abierto y flexible a cambios y redefiniciones posteriores. (Latorre et al., 2003, pp. 204-205)

Se realiza una revisión inicial de la literatura que continúa no sólo durante el planteamiento del problema sino también en la elaboración del informe de resultados, pudiendo completarse y actualizarse durante el tiempo que dure el estudio. Asimismo, la recolección y análisis de datos se realizan prácticamente de manera simultánea y constante.

Es por ello que debe tenerse la adaptabilidad suficiente, en el diseño y desarrollo de investigación, para tomar decisiones que permitan adaptarse a los cambios e imprevistos que puedan surgir.

Acorde a lo planteado por Creswell (2007) el proceso de investigación cualitativa es emergente, por lo que no puede ser estrictamente prescrito puesto que sus fases de desarrollo pueden cambiar o ser modificadas una vez el investigador ingresa en el campo de trabajo. Sin embargo, sigue los patrones establecidos referidos a una investigación científica y por tanto debe ajustarse a los criterios de validez y fiabilidad. La flexibilidad del proceso de investigación cualitativo, que no debe confundirse con falta de rigurosidad, apoya el propósito de “reconstruir la realidad” según la visión de los actores, propio del paradigma interpretativo, y que se propone dotar de sentido a los fenómenos a partir de los significados que los sujetos expresan respecto de ellos (Hernández et al., 2010).

La investigación cualitativa se apoya en una *multiplicidad de fuentes de obtención datos* diseñados rigurosamente (entrevistas, observaciones, documentos) que son organizadas y analizadas por el investigador en un proceso que es prioritariamente *inductivo* (Creswell, 2007) aunque puede incluir una combinación con procesos deductivos.

La recurrencia y la flexibilidad son características fundamentales en la investigación educativa para ofrecer una visión multidimensional respecto del fenómeno en estudio. Dado que se pretende un tipo de conocimiento construido y comprensivo, la *interpretación* es otra de las características fundamentales de la investigación cualitativa. Ello implica que el investigador realiza una interpretación durante todo el proceso de investigación: describiendo el objeto de estudio, analizando los datos por temas o categorías y definiendo conclusiones a partir de los resultados de investigación. Esta interpretación se realiza en el marco de determinadas condiciones contextuales (sociales y políticas) y según las percepciones y bagaje personal del investigador, sus propios “lentes personales” (Creswell, 2003, p. 182).

Finalmente, las características del *rol de investigador* se han señalado como otra de los puntos distintivos de la investigación cualitativa y más específicamente en un estudio de casos. Se asume que el investigador es el *instrumento principal* durante la recogida y el análisis de datos (Creswell, 2007; Merriam, 1998), situación que presenta ventajas, pero también limitaciones que deben ser tenidas en cuenta.

Entre los puntos favorables del rol del investigador como instrumento de recolección de datos en la investigación cualitativa, se señalan:

- dar respuesta a los imprevistos que se presentan en el campo de trabajo, y
- maximizar las situaciones y oportunidades para recoger información relevante.

Respecto de las limitaciones, el investigador puede cometer errores durante la recogida de datos, perder oportunidades valiosas e incluso no percatarse respecto de si sus propios prejuicios y sesgos están influyendo en el estudio (Merriam, 1998). Al mismo tiempo, en un estudio de casos la *función interpretativa constante* del investigador (Stake, 2010) es fundamental ya que es la que conducirá al desarrollo de las descripciones amplias y la comprensión de las realidades múltiples pretendida en la investigación cualitativa.

Dado que, tal como se mencionó anteriormente, la búsqueda de la comprensión es fundamental en la investigación, los investigadores cualitativos “perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias” (Stake, 2010, p. 44).

De esta manera, el investigador accede a las experiencias de los sujetos participantes y construye el conocimiento siendo consciente que también forma parte del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2010).

El desarrollo del rol del investigador en un estudio cualitativo requiere entonces de determinadas cualidades que, si bien no son prescriptivas, deben considerarse al momento de iniciar una investigación de este tipo. Una síntesis de los aportes de Coller (2005) Creswell (2007), Merriam (1998) y Sandín (2003), hace posible definir las principales características del rol de investigador cualitativo, concretamente, en un estudio de caso, como sigue (ver Tabla 14):

Tabla 14. Principales características del rol del investigador cualitativo en el estudio de casos.

- *Flexibilidad y tolerancia a la ambigüedad*, capacidad de adaptarse durante el proceso de investigación acorde a los requerimientos de la situación.
- *Permanencia prolongada en el campo de trabajo y desarrollo de diversas tareas*, teorización, recolección de datos, interpretación y análisis, a fin de obtener una perspectiva lo más completa posible respecto del fenómeno en estudio.
- *Sensibilidad y curiosidad respecto del contexto y los datos*, interés por interrogar y conocer lo que se está analizando y observando en la realidad.
- *Habilidades comunicativas ampliamente desarrolladas*, empatizar, saber hacer buenas preguntas, escuchar y comprender, capacidad de escritura acorde a los cánones de la investigación cualitativa.
- *Compromiso en el complejo y largo proceso de análisis de datos*, tarea que implica sistematizar una gran cantidad de información en forma de textos e imágenes y puede extenderse tanto como el trabajo de campo.

Nota. Elaborado a partir de Coller (2005) Creswell (2007), Merriam (1998) y Sandín (2003).

Otro aspecto del rol del investigador cualitativo consiste en garantizar ciertos procedimientos para aportar claridad, fundamental en el proceso de investigación, por lo que se requiere que especifique en el diseño de cómo será el estudio de casos y que fases constará.

Es un diseño flexible, tal como se mencionó, que admite cambios y modificaciones pero que constituye un punto de referencia no sólo para el investigador sino también para las instituciones y sujetos participantes (Coller, 2005). Asimismo, el investigador debe anticipar las cuestiones referidas a la ética que deberán ser contemplados en la investigación, no sólo referidos a la confidencialidad de la participación, uso de la información y los resultados, una vez finalizado el estudio.

Por otra parte, también es necesario señalar las principales críticas que se realizan a la investigación cualitativa y que Stake (2010, p. 48) recoge en tres puntos centrales:

- *Subjetividad.* Dado que en la investigación cualitativa no se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión, puede producirse una “falsa comprensión”. Esto lleva a que los investigadores cualitativos se preocupen por la validación de sus observaciones y procedimientos de triangulación.

- *Tiempo y recursos.* Los fenómenos que se estudian desde una perspectiva cualitativa ocurren con lentitud y evolucionan en su desarrollo, por lo tanto, se requiere de mucho tiempo y “mano de obra” para su abordaje.
- *Personalismo.* En muchas ocasiones, los temas estudiados se transforman en temas personales para el investigador quien, pese a ser no intervencionista, plantea opciones que no habían sido consideradas inicialmente por los implicados.

La investigación cualitativa engloba una variedad de más de 20 enfoques según lo señalado por Saldaña (2011, citado por Miles, Huberman y Saldaña, 2014), aunque comúnmente se señalan cinco como los predominantes: *investigación cualitativa genérica o básica, etnografía, fenomenología, teoría fundamentada y estudio de caso* (ver Tabla 15).

Tabla 15. Tipología de enfoques de investigación cualitativa en la investigación en educación.

ENFOQUE	CARACTERÍSTICAS
Básica o genérica	<ul style="list-style-type: none">• Descripción e interpretación.• Identifica patrones recurrentes a partir de temas o categorías.
Etnografía	<ul style="list-style-type: none">• Se focaliza en la sociedad y la cultura.• Descubre y describe creencias, valores y actitudes que estructuran el comportamiento de un grupo.
Fenomenología	<ul style="list-style-type: none">• Se preocupa por la esencia o estructura básica de un fenómeno.• Utiliza datos provenientes de las experiencias con el fenómeno tanto de los participantes como del investigador.
Teoría fundamentada	<ul style="list-style-type: none">• Está diseñada a fin de construir teoría de manera inductiva respecto de algún aspecto de la práctica.• Está “fundamentada” en el mundo real.
Estudio de caso	<ul style="list-style-type: none">• Es intensivo, e incluye una descripción y análisis de una sola unidad o un sistema delimitado.• Puede incluir combinaciones de los tipos anteriores.

Nota. Recuperado de Merriam (1998, p. 12).

Estos enfoques comparten el objetivo de alcanzar el entendimiento en profundidad respecto un fenómeno en estudio, pese a que se diferencian entre sí, para lo cual se realiza un trabajo de campo que tiene al investigador como principal instrumento de recolección y análisis de datos, produciendo unos resultados que incluyen una descripción densa (Creswell, 2003; Merriam, 1998).

La decisión respecto de cuál de estos enfoques cualitativos será elegido para realizar el estudio se relaciona directamente con las preguntas de investigación y los objetivos (Creswell, 2003). A continuación, se focaliza en el estudio de caso ya que, según este criterio, se escogió como enfoque en este estudio para el abordaje de la permanencia de estudiantes indígenas en universidades latinoamericanas.

6.3. El Estudio de Caso

Entre los métodos de investigación cualitativa utilizados en el campo educativo, el estudio de caso ocupa un lugar privilegiado puesto que conlleva un proceso de indagación en profundidad, detallada, sistemática y comprehensiva sobre el objeto de estudio. Su utilización en la investigación educativa, ha llevado a numerosos investigadores a la tarea de conceptualizar y definir sus características fundamentales.

Qué entender por *caso*, cómo definirlo, por qué seleccionar uno, otro o múltiples, y cómo llevar adelante un estudio de este tipo, han sido algunos de los interrogantes comunes en dicha tarea.

Los mismos advierten sobre una posible confusión: un “caso”, el recorte de un fenómeno social particular, difiere del “estudio de caso”, como abordaje metodológico específico (Neiman y Quaranta, 2006).

Esta confusión se origina puesto que el proceso de investigación referido a un estudio de caso, se encuentra *fusionado* con su propia *unidad de estudio* y con el *producto* resultante de este tipo de investigación (Merriam, 1988, p. 27). Tal como menciona Yin (2014), el estudio de casos es a la vez el proceso de investigación sobre el caso, como el resultado de esta investigación.

Existe consenso, sin embargo, en que la característica definitoria del estudio de caso radica precisamente en la *selección y/o construcción del caso*, en tanto decisión referida a un objeto de estudio que se pretende investigar (Coller, 2005; Merriam, 1998; Stake, 2010).

En sentido amplio, un caso remite a aquel/aquellos hechos, grupos, instituciones, o individuos, contruidos a partir de un determinado recorte conceptual y empírico de la realidad social, con la intencionalidad de focalizar en el mismo a partir de un proceso de investigación. Coller (2005) define un caso como aquel objeto de estudio que posee “unas fronteras más o menos claras, que se analiza en su contexto” y que además se considera relevante sea a los fines de comprobación o construcción de una teoría, o sea porque posee valor en sí mismo.

Para Stake (2010) un caso es “algo específico, algo complejo, en funcionamiento” por lo que se define en relación con el propio objeto de estudio y constituye un “sistema integrado” (p.16). En la perspectiva de este autor, no son los métodos de investigación los que definen este tipo de estudio, sino su interés en casos particulares (1998, pp. 236-237).

En esta dirección coincide Merriam (1998) al definir un caso como “una entidad singular, una unidad alrededor de la cual existen límites” (p. 27). Esto quiere decir que el investigador puede, y debe, establecer una “cerca” o “valla” alrededor de su objeto de estudio para delimitarlo y focalizar la investigación.

McMillan y Schumacher (2005) resaltan que la utilización de un diseño de estudio de caso implica como primer paso, tal y como se ha mencionado, la definición precisa y específica de un fenómeno que desea entenderse.

De las conceptualizaciones anteriores se desprende entonces que el establecimiento de los *límites* que definen lo que será estudiado y lo que no, la delimitación del caso, es esencial para llevar adelante el análisis, responder al problema planteado y desarrollar teoría (Hernández et al., 2010).

En esta tarea, dos son los aspectos fundamentales que el investigador debe reflexionar y clarificar: la *relevancia* y *naturaleza* del caso. En palabras de Coller (2005), el primer aspecto implica justificar la elección del caso a los fines de la investigación, puesto que el mismo se estudia por razones que resultan significativas, relevantes, para el campo de la educación. El segundo aspecto, conlleva delimitar las fronteras del caso, y explicitar *a qué se refiere* el caso.

Tal como menciona Yin (2014), el estudio de caso es especialmente significativo cuando no es posible separar las variables del fenómeno de su contexto y tres son las condiciones que orientan su adopción como estrategia de investigación:

- Cuando se trata de preguntas de investigación que abordan cuestiones referidas al “cómo” y al “por qué”,
- Cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos,
- Cuando el foco está puesto en un fenómeno contemporáneo en un contexto real.

Según Merriam (1998), el estudio de caso ayuda al investigador a descubrir e interpretar la realidad a partir de focalizarse en una sola entidad y describir las relaciones entre los factores y características significativas del mismo. El estudio de caso se compone, por tanto, de una descripción y explicación holística. La autora define tres características fundamentales del estudio de caso:

- Es *particular*, dado que se centra en una situación evento o fenómeno específico; el caso es relevante por lo que evidencia respecto del fenómeno y por lo que puede representar, siendo especialmente útil cuando se trata de abordar problemas prácticos.
- Es *descriptivo*, el producto de un estudio de caso es, principalmente, una rica y profunda caracterización del objeto de estudio, incluyendo tantas variables como sean posibles para ilustrar el caso y las relaciones entre las variables que lo componen.
- Es *heurístico*, ya que proporciona al lector las claves para la comprensión del caso a partir de la explicación de razones de un problema, los antecedentes de esta situación, qué pasó y por qué.

A las anteriores puede agregarse que un estudio de caso es prioritariamente *inductivo*, puesto que el proceso de análisis implica partir de los datos para llegar a los conceptos. La observación minuciosa posibilita el análisis detallado de los diversos aspectos identificados en el fenómeno a estudiar, sus relaciones entre sí y con el contexto en el que se encuentran (Pérez Serrano, 1994, citado por Bisquerra, 2004, p. 312)

Como todo método de investigación, el estudio de caso debe garantizar los criterios de *fiabilidad* y *validez* para establecer la rigurosidad y calidad de la investigación. Para ello si bien ya se han presentado las potencialidades de este tipo de estudio, es preciso también definir las limitaciones que deben de ser afrontadas a fin de garantizar su rigurosidad. Al respecto se señalan:

- Limitaciones referidas a la *introducción de sesgos*, cuya fuente puede ser el propio investigador o las informantes, con lo que la investigación puede ser percibida como parcial o poco objetiva (Coller, 2005). Para superar esta limitación, se recurre a la técnica de triangulación, recurriendo a otros investigadores para la comprobación de las informaciones recabadas e interpretaciones construidas.
- Limitaciones referidas al *tiempo y recursos* de tipo económicos y/o humanos, entre otros, para llevar adelante el estudio (Merriam, 1998). Dado que se trata de una estrategia de investigación que requiere una inversión significativa de tiempo y recursos, en el momento de diseño deben contemplarse estas variables y las estrategias para abordar posibles problemas derivados.
- Limitaciones referidas a la *narrativa de los resultados*: el reporte del estudio de caso puede resultar demasiado extenso, excesivamente detallado o simplificar el análisis, no siendo útil para la política pública o para los profesores. En definitiva, no respondiendo al público destinatario ni sirviendo a los fines para los que fue realizado (Coller, 2005; Merriam, 1998). Es recomendable por tanto que un informe resultante de un estudio de caso responda a los criterios de *precisión, claridad y linealidad argumental*.

Como se observa se trata de limitaciones propias de este tipo de estudio y de las características que posee: en primer lugar, el contacto permanente del investigador con el fenómeno en estudio, su presencia en el campo de estudio y el contacto con los informantes; puede incidir en la introducción de sesgos. En segundo lugar, se trata de una limitación de tipo operativa, disponibilidad de tiempo y recursos, que en ocasiones están fuera del alcance o control del investigador pero que deben ser tomadas en consideración al momento de planificar el estudio de campo en cuanto se deben alcanzar los objetivos de investigación. En tercer lugar, se trata de una limitación referida a la utilidad del estudio de caso en cuanto a sus posibles implicaciones a nivel de política pública y práctica.

Finalmente, y tal como sucede con todos los métodos de investigación, debe establecerse qué fases se seguirán en el desarrollo del proceso de investigación, qué estrategias de recogida de datos se utilizarán, desde qué perspectiva se analizarán los resultados y cómo se informarán. Éstos constituyen aspectos fundamentales desde el punto de vista de la sistematicidad, validez y rigurosidad que debe poseer todo método de investigación y se detallan en los apartados siguientes.

6.3.1. Tipología de los estudios de caso

En tanto diseño de investigación un estudio de caso puede adoptar diferentes modalidades, lo cual posee implicaciones metodológicas que garantizan su validez y rigurosidad. Dado que no existe una clasificación única y consensuada, los criterios que se consideren no son excluyentes, sino que su utilidad principal radica en situar el estudio, justificar el/los caso/s escogidos y orientar su desarrollo a partir de sus características distintivas (Coller, 2005).

Existe un conjunto de variados criterios para clasificar las modalidades que puede asumir el estudio de caso, entre las que pueden señalarse, por ejemplo: *la naturaleza del caso y tipo de acontecimiento* (Coller, 2005), *la orientación disciplinar* (Merriam, 1998); *la temporalidad* (Hernández et. al., 2010), entre otros.

Se han seleccionado tres criterios principales señalados por la literatura (Merriam, 1998; Montero y León, 2002; Stake, 2010; Yin, 2014), que justifican y clasifican el estudio de casos múltiple que se adoptó como diseño en esta investigación. Estos criterios se refieren a los siguientes aspectos:

- Finalidad (propósito que se persigue con la realización del estudio de caso),
- Número de casos considerados y unidad de análisis (cantidad de casos que se estudiarán y tipo de unidad de análisis)
- Tipo de datos recogidos (recogida de datos cualitativa, cuantitativa o mixta).

Respecto del criterio de *finalidad*, en primer lugar, Stake (2010) señala que, si bien el interés principal en un estudio de caso es el de comprenderlo en su complejidad, profundidad y funcionamiento, pueden definirse tres modalidades según sea la finalidad del estudio: intrínsecos, instrumentales o colectivos. Una clasificación similar es la que proponen Montero y León (2002), quienes señalan que esta intencionalidad también determina la forma de selección del caso o casos (ver Tabla 16).

Tabla 16. Tipos de estudio de caso según su finalidad.

TIPOLOGÍA	INTENCIONALIDAD	ROL DEL CASO	SELECCIÓN DEL CASO
Estudio intrínseco	Resolver un interés específico y particular de conocimiento	El caso resulta de interés en sí mismo	El caso <i>viene dado</i> por su propia singularidad
Estudio instrumental	Aportar insumos relevantes sobre algún problema de investigación o aprender a trabajar con otros casos similares	El caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios, juega un papel secundario.	El caso se selecciona con un propósito determinado, por su especial relevancia.
Estudio colectivo o múltiple	Construir un cuerpo teórico a partir de elementos comunes y diferentes, acumulación de información	Los casos se estudian de manera intensiva.	Se eligen <i>a propósito</i> varios casos para ilustrar un determinado problema (en un estudio de tipo instrumental)

Nota. Elaborado a partir de Montero y León (2002) y Stake (2010).

Coller (2005) se refiere a este criterio como *alcance del caso*, y utiliza los conceptos de *caso específico* y *caso genérico* para diferenciar entre:

- a) un caso que es relevante por sí mismo para la comunidad científica, y
- b) un caso que ayuda a conocer mejor casos similares a partir de su estudio en profundidad.

Acorde a esta definición, el *caso específico* correspondería a un estudio con una intencionalidad intrínseca dado que el mismo es relevante en sí. Por otra parte, el caso genérico referiría a los estudios de caso cuya intencionalidad es instrumental, puesto que su estudio en profundidad hace posible construir conocimiento sobre otros casos similares.

Otra aproximación posible es la que plantea Merriam (1998): la intencionalidad general que guía un estudio de caso puede ser de tipo *descriptiva*, *interpretativa* o *evaluativa*. En el primer tipo, un estudio de caso descriptivo es particularmente útil cuando se trata de áreas que han sido poco estudiadas, al proveer una caracterización detallada. Los estudios de caso cuya intencionalidad es interpretativa contienen también una descripción detallada, pero ésta posee la finalidad de desarrollar categorías conceptuales o evidenciar, apoyar o rebatir teorías. Es por ello que el nivel de abstracción y conceptualización cuando se trata de este tipo de estudios de caso, puede variar desde sugerir relaciones entre variables hasta construir nueva teoría.

Finalmente, un estudio de caso cuya intencionalidad general es de tipo evaluativa implica una descripción, una explicación y, evidentemente, una evaluación. Cabe aclarar que algunos estudios de caso pueden ser sólo de intencionalidad descriptiva, mientras que otros pueden combinar alguna de estas intencionalidades siendo así descriptivos e interpretativos o descriptivos y evaluativos a la vez.

La intencionalidad también puede ser analizada en relación con el criterio de *uso del estudio de caso*, pudiendo éste ser de tipo *exploratorio*, describiendo un acontecimiento único, o *analítico*, estudiando el funcionamiento de un fenómeno o una relación de fenómenos (Coller, 2005).

En relación a este primer criterio entonces, este estudio priorizó una finalidad instrumental ya que el interés principal fue el de ampliar el conocimiento de la permanencia de estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas. Por lo tanto, se trató de un *estudio de caso genérico* (Coller, 2005) ya que el análisis en profundidad de los casos en estudio permitió conocer otros similares. La descripción detallada y la elaboración de categorías conceptuales referentes a la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad respondió además a la *intencionalidad interpretativa* (Merriam, 1998).

El criterio de *número de casos y unidad de análisis*, en segundo lugar, indica que es necesario diferenciar entre aquellos estudios que focalizan en un caso de aquellos que analizan varios casos, por un lado, y en explicitar cómo se identificará la unidad de análisis, el caso o los casos, por otro lado.

Respecto del primer aspecto, un *estudio de caso único* considera un solo caso al momento de la recogida de datos y su análisis, mientras que un *estudio de casos múltiple* consiste en la compilación de informaciones en casos que se asemejan o difieren entre sí considerando que, a mayor cantidad y diferenciación entre éstos, mayor variedad poseerá el estudio de casos múltiples (Coller, 2005; Merriam, 1998). Creswell (2007) se refiere a este último como *estudio de casos colectivo* y coincide al señalar que, si bien puede ser intrínseco o instrumental, su característica distintiva radica en que se analizan varios casos.

Sobre el segundo aspecto, esto es, el número de unidades de análisis consideradas en un estudio de caso, Stake (2006, citado por Hernández et al. 2010) define tres modalidades:

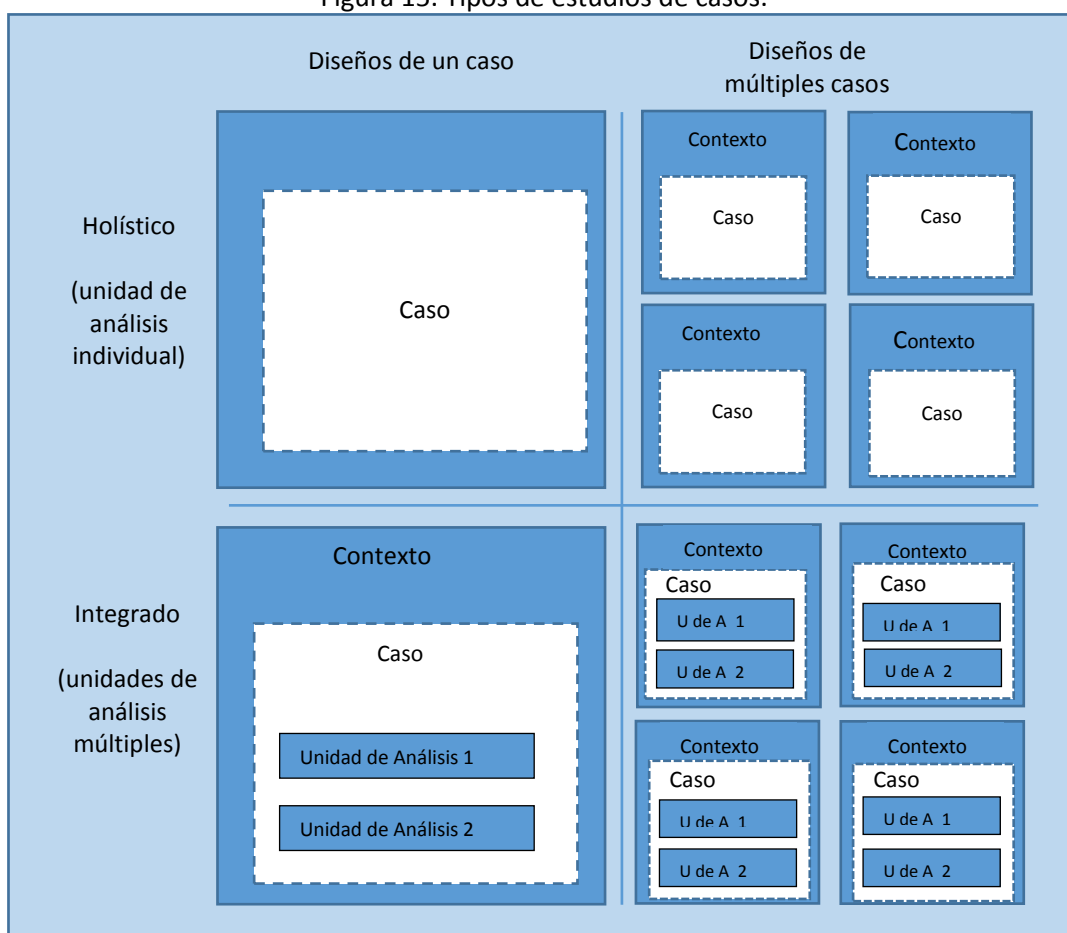
- a) Estudios de un solo caso o unidad de análisis,
- b) Estudios con múltiples unidades de análisis o casos, analizando cada uno holísticamente para luego establecer tendencias, y finalmente,
- c) Estudios con múltiples unidades de análisis o casos “entrelazados” con el propósito inicial, a diferencia del anterior, de establecer comparaciones entre ellos.

Una propuesta de mayor complejidad es la que plantea Yin (2014) quien diferencia entre:

- a) Estudios de caso con una unidad holística (única unidad de análisis, el caso como unidad holística de análisis); y
- b) Estudios de caso con unidades integradas (múltiples unidades de análisis dentro del caso).

A partir de las combinaciones posibles, entre investigaciones con una sola unidad de análisis y aquellas que consideran múltiples unidades de análisis, Yin (2014) establece 4 posibles diseños de estudio de casos (ver Figura 15).

Figura 15. Tipos de estudios de casos.



Nota. Recuperado de (COSMOS Corporation citado por Yin, 2014, p. 50).

Si bien la selección de cada uno de estos diseños posee sus propias razones, Yin (2014) realiza un señalamiento esencial: esta matriz de 2 x 2 refleja que cualquiera sea el número de unidades de análisis que se considere, se deberá incluir el análisis de las condiciones contextuales relacionadas con el caso de estudio.

Los límites del caso están definidos por el investigador a los fines analíticos, pero éste se encuentra en permanente relación con el contexto (este flujo se representa en la figura con una línea discontinua) hecho que debe ser reflejado en el estudio.

No existe un criterio unívoco respecto del número de casos o unidades de análisis a considerar en un estudio de casos múltiple. Por ejemplo, Hernández et al. (2010) sugiere entre 6 y 10, mientras que Stake (2010) indica entre 4 y 10 casos; y Yin (2014) menciona que pueden considerarse de 2 a 10 casos. Cabe resaltar una vez más que es la necesidad de responder a las preguntas de investigación lo que guía la decisión respecto del número de casos a incluir, y no una lógica de muestreo cuantitativo. La decisión adoptada por el investigador al respecto considera fundamentalmente el propósito y los objetivos de la investigación, entendiendo que un mayor número de casos aumenta las posibilidades de replicación y fiabilidad en los resultados.

Respecto de la decisión del *número de casos a abordar*, en este estudio se optó por estudiar un conjunto de casos seleccionados a partir de criterios teóricos y metodológicos. Se definió un estudio de casos múltiple, esto es, el análisis intensivo de varios casos de estudio referidos a estudiantes indígenas en determinadas instituciones de educación superior. Tal como se detalla en el Capítulo 7, se analizaron 6 universidades, cada una considerada como caso de estudio, en dos contextos diferentes (Perú y México).

Finalmente, el estudio de caso no se limita a un método particular para la recogida de datos o su análisis, sino que posee amplias posibilidades de integración metodológica incluyendo aproximaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas. En un estudio de caso cuantitativo pueden utilizarse diseños experimentales y no experimentales, y aplicarse cuestionarios, pruebas estandarizadas y observaciones estructuradas. En un estudio de caso cualitativo tanto el proceso de desarrollo como los instrumentos para la recogida de datos se centran en una inmersión inicial, recogida de datos (utilizando instrumentos tales como la entrevista, la observación y el registro de campo, por ejemplo), salida del campo y análisis de los resultados. En caso que se opte por combinar estos enfoques se define un estudio de casos con recogida de datos mixta. La potencialidad de realizar la recogida de datos combinando una estrategia cuantitativa y cualitativa, de tipo mixta, radica en que favorece un abordaje holístico del fenómeno analizado. Sin embargo, es imprescindible definir y fundamentar el tipo de relación establecida entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, qué aspectos del proceso de investigación se abarcan con cada uno y cuáles serán los mecanismos de articulación que aportan validez (Merriam, 1998; Neiman y Quaranta, 2006; Yin, 2014). Creswell (2003) plantea que los objetivos de la investigación deben ser valorados en relación con los criterios de *implementación, prioridad, integración y perspectiva teórica*, a fin de clarificar cuál será el tipo de estrategia mixta que se aplicará en el estudio.

La *implementación* implica decidir si la recogida de datos se realizará en fases o al mismo tiempo. En los *estudios secuenciales*, la primera fase puede comenzar con la estrategia cualitativa o cuantitativa y continuar en una segunda fase aplicando el otro método. En los *estudios concurrentes*, por el contrario, los dos tipos de datos son recogidos simultáneamente.

La *prioridad*, implica valorar el *peso* de cada uno de los enfoques, estableciendo si prevalecerá un enfoque cualitativo o cuantitativo, o si se dará igual importancia a ambos. Respecto a esta decisión, el autor se refiere a la definir cuál será el “enfoque dominante” frente al que será “menos dominante” (Creswell, 2003, p. 212). La *integración*, indica que en un estudio mixto el investigador combina los dos tipos de datos recogidos. Esto puede ocurrir en uno o en diversos estadios del proceso de investigación, sea en el momento de recogida de datos, durante el análisis de los mismos y/o su interpretación. Finalmente, la *perspectiva teórica* requiere explicitar cómo el enfoque teórico guía el estudio ya que, si bien esto puede estar implícito, en los estudios mixtos los investigadores pueden hacer esto evidente.

La combinación resultante de las decisiones adoptadas por el investigador en cada uno de estos criterios, es lo que determinará cómo se llevará a cabo la recogida de datos de tipo mixta.

Creswell (2003) define seis posibles diseños mixtos, tres de carácter secuencial y tres de carácter concurrente. Entre los primeros se encuentran: a) *Secuencial Explicativo*, b) *Secuencial Exploratorio*, c) *Secuencial Transformativo*. En el caso de los diseños concurrentes se señalan: d) *Estrategia de Triangulación Concurrente*, e) *Estrategia Anidada Concurrente* y f) *Estrategia Transformativa Concurrente*.

En este estudio, según el *tipo de datos* recogidos se consideró un diseño que, si bien combinó procedimientos cuantitativos y cualitativos como se explicitará, enfatizó la preeminencia del enfoque cualitativo en consonancia con la perspectiva interpretativa-hermenéutica asumida. Por lo tanto, se estudió la permanencia de estudiantes indígenas a partir de la comprensión e interpretación de los sentidos y significados desde la perspectiva de los protagonistas, los estudiantes, reconociendo la riqueza de sus reflexiones y construcciones sobre su paso por la universidad, e incorporando otros como profesores y gestores universitarios.

En cuanto a la *implementación*, el diseño adoptado en este estudio se caracterizó por contemplar una sola fase de recolección de datos en cada uno de los contextos del estudio. Los datos cualitativos y cuantitativos fueron recogidos en un solo momento de aplicación de instrumentos en cada contexto (Perú y México). En relación a la *prioridad*, el método cualitativo fue escogido como el predominante mientras que el cuantitativo, se integró en el anterior, a fin de obtener información de diferentes niveles. En consonancia con la estrategia de análisis diseñada, se decidió que la *integración* de los datos cuantitativos y cualitativos se realizaría durante el análisis de datos (preliminar e intensivo). Respecto de la *perspectiva teórica* si bien Creswell (2003) señala que ésta puede o no explicitarse, en este estudio se partió de un encuadre teórico como guía a lo largo del desarrollo del estudio, por ejemplo, para el diseño del protocolo de actuación del estudio de campo y los instrumentos (ver Tabla 17).

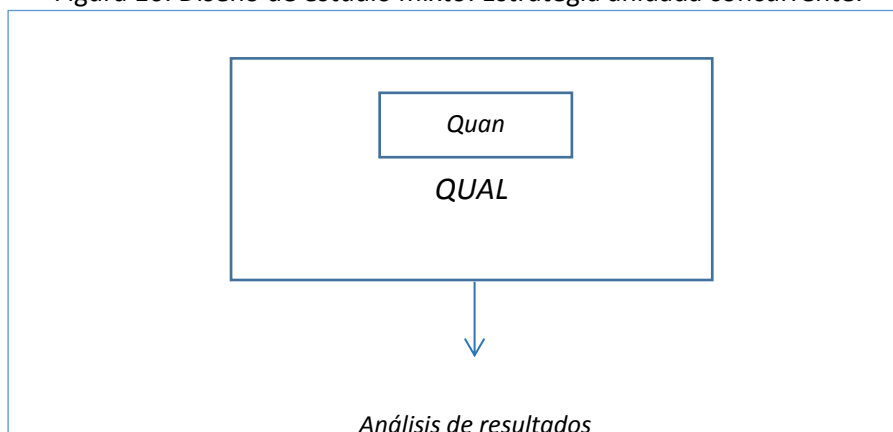
Tabla 17. Decisiones para determinar la estrategia mixta de recogida de información.

CRITERIO	APLICACIÓN EN EL ESTUDIO	DESCRIPCIÓN
Implementación	Concurrente	Una sola fase de recolección de datos en cada uno de los contextos y casos de estudio.
Prioridad	Enfoque cualitativo	Se estudió la permanencia de estudiantes indígenas a partir de la comprensión e interpretación de los sentidos y significados desde la perspectiva de los protagonistas.
Integración	Durante el análisis e interpretación de datos	La integración se realizará en el estadio de recolección de datos y en el de análisis e interpretación.
Perspectiva teórica	Explícita	Explicitación del Marco teórico como guía del desarrollo del estudio (para el diseño del protocolo de actuación e instrumentos, por ejemplo).

Nota. Elaborado a partir de Creswell (2003, p. 211).

En consecuencia, a partir de los criterios de *implementación*, *prioridad*, *integración* y *perspectiva teórica* planteados por Creswell (2003), se optó por adoptar una *Estrategia anidada concurrente* (ver Figura 16).

Figura 16. Diseño de estudio mixto: Estrategia anidada concurrente.



Referencias

QUAL	Enfoque cualitativo (dominante)
Quan	Enfoque cuantitativo (secundario)

Nota. Recuperado de Creswell (2003, p. 214).

La Figura 16 evidencia las principales características de esta estrategia mixta ya señaladas: una sola fase de recolección de datos (datos cuantitativos y cualitativos recogidos simultáneamente), el enfoque cualitativo como predominante (ver *Referencias* en la Figura 16) y la integración de los datos durante la fase de análisis.

A modo de síntesis, se han abordado en este apartado tres criterios principales que definen la modalidad que adoptará el estudio de caso: *finalidad*, *número de casos considerados* y *unidad de análisis*; y *tipo de datos recogidos*. La clasificación resultante queda configurada tal como se muestra a continuación (ver Tabla 18).

Tabla 18. Clasificación del estudio de caso múltiple sobre la permanencia de estudiantes indígenas.

CRITERIO	DEFINICIÓN	APLICACIÓN EN EL ESTUDIO
Según la finalidad	Instrumental	La intencionalidad fue <i>saber más</i> sobre la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad
Según el número de casos	Múltiple	6 Universidades de dos contextos diferentes: Perú y México.
Según el tipo de datos recogidos	Mixto	Se recogieron datos utilizando técnicas e instrumentos cualitativos (entrevistas, análisis de documentos, observación, notas y diario de campo) y cuantitativos (cuestionarios).

Nota. Elaborado a partir de Creswell (2003).

Los criterios han posibilitado no sólo clasificar el estudio de caso, sino también concretar aspectos referidos su proceso de desarrollo. El diseño y desarrollo metodológico se concretó así a partir de cuatro *ámbitos de decisión* referidos a la estrategia de investigación, la forma de selección de los casos de estudio y la forma en que se recogerá y analizará la información. Por lo tanto, se definió un estudio de caso múltiple de carácter interpretativo- hermenéutico y cualitativo, con una recogida de datos mixta. Respecto de la estrategia de análisis de los datos, se optó por diseñar un procedimiento de análisis individual (caso por caso) y luego un proceso de análisis cruzado, para garantizar la triangulación de la información. Asimismo, se diseñó una estrategia de análisis general y específico para cada uno de los tipos de datos recogidos (se detallan los puntos 6.7. *Diseño de la estrategia de análisis* y 7.7. *Fase de análisis intensivo*). Como resultado del proceso de investigación desarrollado, y en consonancia con el enfoque cualitativo adoptado, se pretendió construir una representación de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior basada en el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Los ámbitos de decisión y aspectos concretados relativos al diseño del estudio de campo, se presentan a continuación (ver Tabla 19).

Tabla 19. Síntesis del diseño del estudio de campo.

ÁMBITOS DE DECISIÓN	DECISIÓN ADOPTADA	DESCRIPCIÓN
Estrategia de investigación	Estudio de casos múltiple, intencionalidad instrumental.	El propósito del estudio fue aportar conocimiento relevante acerca de la permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades. Construcción de una representación, basada en los datos, que permita comprender este fenómeno.
Selección de los casos de estudio	Aplicar criterios teóricos y prácticos para la selección de dos contextos de oportunidad y casos en estudio.	Selección de Perú y México como contextos de oportunidad, y 6 universidades como casos de estudio (3 casos en cada contexto).
Forma en que se recogerá la información	Técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos.	Recogida de datos mixta y de ejecución concurrente, aunque el enfoque cualitativo tiene más peso.
Estrategia de análisis de los datos recogidos	Aplicar técnicas específicas para analizar cada tipo de datos, luego integrar ambos tipos de datos.	Análisis cualitativo: codificación y categorización, soporte informático MAXQDA12. Análisis cuantitativo: de tipo descriptivo, soporte informático SPSS15.0.

Nota. Elaborado a partir de Creswell (2003); Meriam, 1998; Stake (2010); Yin (2014).

Una vez definido y clasificado el estudio de caso, se detallan en el apartado siguiente las fases y procedimientos que implican su desarrollo como diseño de investigación.

6.3.2. Fases del Estudio de Casos Múltiple

Numerosos autores (Arnal et al., 1994; Hernández et al., 2010; Montero y León, 2002) reconocen una serie de momentos que estructuran un estudio de caso y le dotan de la rigurosidad propia de un método de investigación; conjunto de pasos y actividades que se siguen en la investigación para llegar a unos resultados y conclusiones (Coller, 2005). Estos momentos se suceden de manera progresiva y continua ya que, en este tipo de estudio desde una perspectiva cualitativa, el tema de investigación se delimita y focaliza a medida que el proceso se desarrolla y no sigue una progresión estrictamente lineal (Arnal et al., 1994).

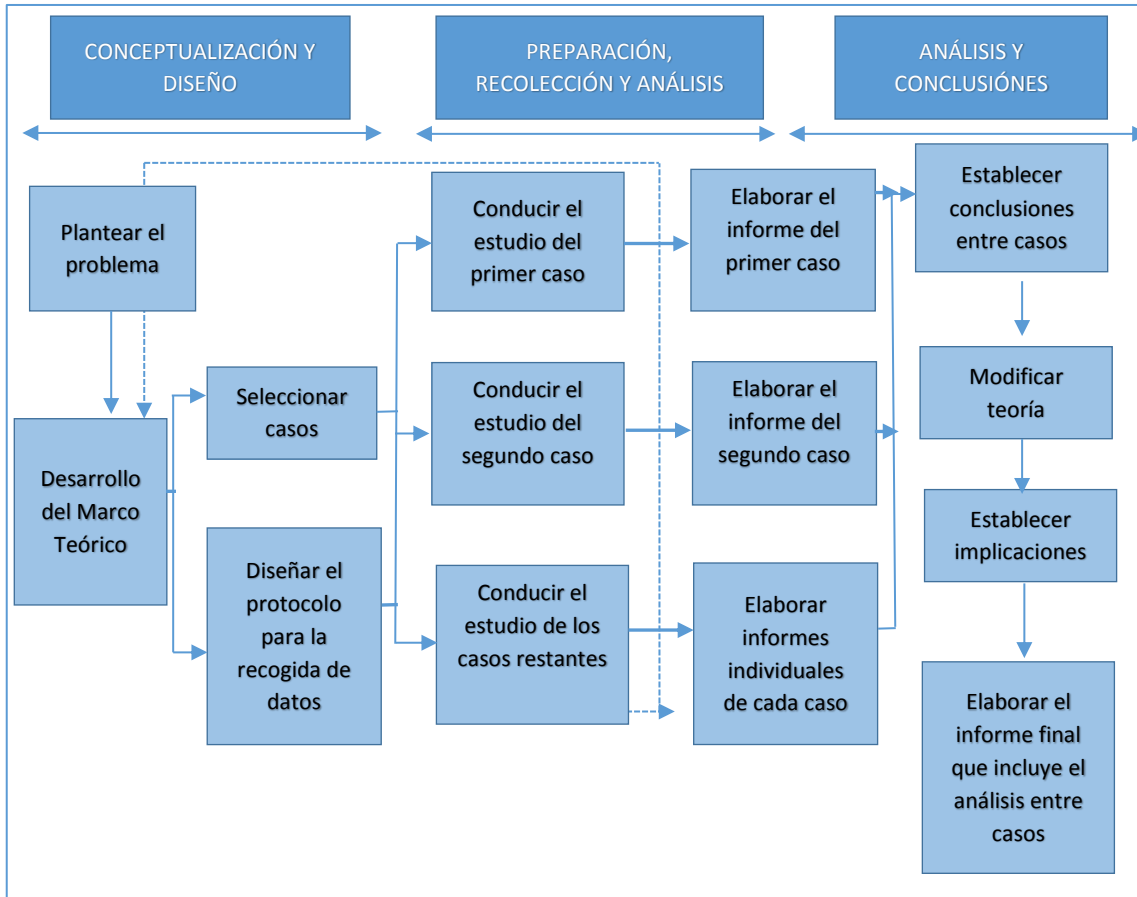
En líneas generales, estos momentos incluyen una aproximación de tipo exploratoria y de reconocimiento, el análisis de espacios y sujetos que podrían convertirse en fuente de datos, así como las posibilidades que aportan a los objetivos de la investigación.

A ellos sigue una fase intermedia, donde se toman decisiones relacionadas con los sujetos o aspectos por explorar, personas a entrevistar, estrategias a utilizar, entre otros. El paso siguiente es la recogida de información, análisis e interpretación de los datos, y finalmente, la elaboración del informe (Arnal et al., 1994; Coller, 2005; Neiman y Quaranta, 2006).

El proceso seguido en esta investigación corresponde a un estudio de casos múltiple, tal y como se anticipó en la introducción de este Capítulo, por lo que interesa destacar a continuación las características que asume este proceso (fases y actividades).

El desarrollo de un estudio de casos múltiple puede esquematizarse en tres fases, una de conceptualización, otra de recolección y una de análisis; cada una de las cuales involucran diferentes actividades. Estas tres fases están interconectadas entre sí, e implican una constante revisión de procedimientos a fin de realizar los ajustes necesarios para el desarrollo del estudio (ver Figura 17).

Figura 17. Proceso de desarrollo de un estudio de caso múltiple.



Nota. Recuperado de (COSMOS Corporation, citado por Yin, 2014, p. 60).

Una revisión detallada del desarrollo de un estudio de casos múltiples, acorde a la figura presentada, indica considerar los siguientes procedimientos y actuaciones:

- *Plantear el problema y desarrollar el marco teórico.* La definición del problema y el consecuente desarrollo de las preguntas de investigación constituyen el momento fundamental, ya que de ello dependerá el tipo de diseño de estudio de caso que se adopte. Al respecto, Yin (2014) señala que las preguntas de investigación que se orientan a establecer el "cómo" y "por qué" tienen mayor poder explicativo y, por tanto, son las mayormente utilizadas en los estudios de caso. Cabe señalar por otra parte, que si se trata de casos únicos puede que no se formulen preguntas de investigación ya que la justificación de la investigación está dada por la excepcionalidad del caso (Coller, 2005).

- *Seleccionar y definir el caso o los casos de estudio.* A partir del planteamiento del problema y las preguntas de investigación, es que se definen los criterios y se selecciona el caso o los casos que serán abordados en el estudio. El planteamiento del problema de investigación y las preguntas funcionan entonces como *guía* no sólo en este proceso de selección sino también en todas las acciones que se llevan adelante durante el trabajo de campo (Hernández et al., 2010; Stake, 2010). A la vez, dado que en un estudio de tipo múltiple se seleccionan de 2 a 10 casos, los criterios utilizados deben ser justificados y explicitados cuidadosamente.
- *Diseñar el procedimiento de recogida de datos.* En este momento del proceso el investigador debe delimitar las fases, procedimientos e instrumentos necesarios para llevar adelante el trabajo de campo, incluyendo además otros aspectos operativos (datos de contacto para acceder al campo, fechas de inicio y fin, calendario, entre otros). El estudio de caso soporta la utilización de variadas fuentes de información e instrumentos para la recogida de datos, entre los que pueden mencionarse documentos institucionales, entrevistas (estructuradas, semiestructuradas o abiertas), observación (participante o no participante), cuestionarios.

La selección de una u otra fuente de información, así como de uno u otro instrumento debe estar en coherencia con las preguntas de investigación. Por otra parte, es recomendable la utilización de variadas fuentes e instrumentos durante la recogida de datos para realizar la *triangulación de fuentes* (Coller, 2005).

Si bien este protocolo detalla los procedimientos relativos a la recogida de datos, se caracteriza por su *flexibilidad* (Coller, 2005) permitiendo introducir cambios y redireccionar acciones al “enfrentarse” con la realidad. Tal como plantea Yin (2014), la importancia del protocolo es que mantiene al investigador focalizado en el problema de investigación y funciona como guía durante la recogida de datos en cada caso analizado. El diseño del protocolo constituye así un aspecto fundamental para garantizar la validez y fiabilidad imprescindibles en todo proceso de investigación. Según Merriam (1998), éstos derivan en la investigación cualitativa de la presencia del investigador en el campo de trabajo, la triangulación de datos, y una descripción abundante del caso o los casos estudiados.

La validez, o el logro de resultados veraces, no sesgados o erróneos, puede definirse más precisamente diferenciando entre la *validez de constructo* (los conceptos en estudio han sido correctamente operacionalizados), la *validez interna* (sólo en el caso de estudios explicativos o causales, establecer una relación causal donde ciertas condiciones llevan a otras) y la *validez externa* (refiere al alcance de las generalizaciones que pueden realizarse en un estudio) (Yin, 2014).

En los estudios cualitativos la fiabilidad hace referencia a la posibilidad de repetir los estudios y obtener los mismos resultados, esto es que un investigador que utilice los mismos procedimientos y métodos utilizados en un estudio determinado arribe a los mismos resultados (Pérez, 1990; Yin, 2014).

- *Conducir los estudios de caso.* Stake (2010) resalta que la recogida de datos es proceso constante en el que se incluyen la revisión de antecedentes, las primeras impresiones y contacto inicial con los casos y, desde este punto de vista, comienza *antes* de la dedicación plena del investigador al trabajo de campo. De todas maneras, es en este momento cuando el investigador se dedica mayormente a implementar el plan de actuación diseñado, realizando los contactos para conseguir el acceso al campo de trabajo, aplicando los instrumentos y recogiendo las evidencias necesarias para el estudio.

En los estudios de caso múltiples el proceso establecido para cada caso se replica en los siguientes, aunque el primero actúa como *caso piloto* y contempla la realización de ajustes en el diseño de la recogida de datos (por ejemplo, revisando los instrumentos). Tal como plantean Hernández et al. (2010), en un estudio de este tipo, el proceso de investigación es similar en cada uno de los casos individuales, puesto que se analizan las mismas variables, se utilizan los mismos instrumentos y se llevan adelante las mismas actuaciones en cada uno.

Sin embargo, es clave que el investigador planifique y organice el trabajo de campo, considerando la obtención de accesos y permisos, el diseño de los instrumentos, disponibilidad de tiempo y recursos tal como se mencionó en el punto anterior.

La recogida de datos puede ser de tipo cuantitativa, cualitativa o mixta. En las investigaciones en las que prevalece una orientación cualitativa, como en este estudio, la observación, la descripción de los contextos, las entrevistas individuales o grupales y la revisión de documentos son destacadas como estrategias principales (Montero y León, 2002; Stake, 2010).

- *Analizar e interpretar la información recogida.* Se trata de llevar adelante la estrategia diseñada para analizar e interpretar los datos, siguiendo los lineamientos generales de una orientación cualitativa o cuantitativa.

Stake (2010) señala como estrategias principales en el análisis cualitativo: la interpretación directa de los casos individuales, por un lado, y la suma de ejemplos hasta poder decir algo de ellos como categoría, por otro. Cuando se trata de estudios mixtos, usualmente suele diseñarse una estrategia para cada tipo de datos y luego integrar los resultados.

Por otra parte, en los estudios de casos múltiples debe considerarse un nivel de análisis individual y un nivel de análisis colectivo, esto es, cada uno de los casos en sí y entre ellos (Hernández et al., 2010).

- *Elaboración del informe.* Para Coller (2005) la *narración* del caso es fundamental, ya que ésta permitirá demostrar al público la veracidad de los resultados y conclusiones del estudio. En esta dirección, Stake (2010) señala que la finalidad principal del informe es ayudar al lector a comprender el caso, y por tanto su organización puede adoptar formas variadas.

Yin (2009) diferencia entre los siguientes formatos para el informe del estudio de caso: *analítico lineal* (similar a otros informes de investigación), *estructuras comparativas* (se presentan los mismos datos, pero a partir de diversos modelos conceptuales); *cronológico* (la presentación se realiza a partir de las fases de desarrollo), *construcción de teoría* (cada aspecto reseñado en el informe corresponde a un aspecto teórico) e *informes que no poseen estructura* (el informe es escrito a medida que el estudio de caso avanza). La selección de uno de estos formatos de informe, en cualquier caso, debe de estar justificada y dependerá de la intencionalidad del investigador, sus objetivos y el problema de investigación. Con base en estos procedimientos y actuaciones reseñados, y una vez formulado el problema y el marco teórico, se definieron las siguientes fases para este estudio de caso múltiple (ver Tabla 20).

Tabla 20. Secuencia seguida para la realización del desarrollo del estudio de caso múltiple.

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES PRINCIPALES
CONCEPTUALIZACIÓN Y DISEÑO	Diseñar el trabajo de campo de la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de criterios para identificar y justificar contextos y casos de estudio. • Diseño del Protocolo de Actuación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Etapas (inicio, desarrollo, cierre). ○ Diseño y validación de instrumentos ○ Diseño Estrategia de análisis de la información recogida
PREPARACIÓN, RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS	<p>Recoger la información prevista en cada caso de estudio.</p> <p>Analizar preliminarmente la información recogida en cada caso de estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución del Protocolo de actuación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inicio: <ul style="list-style-type: none"> - Solicitud de permisos y avales. - Acuerdos sobre el Plan de Trabajo a desarrollar en cada una de las instituciones. <ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollo - Despliegue de técnicas y aplicación de los instrumentos para la recogida de información intensiva. - Revisión de instrumentos (validación contextual). <ul style="list-style-type: none"> ○ Cierre - Salida del campo de trabajo. - Análisis inicial y elaboración de resultados preliminares.
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES	Analizar e interpretar intensivamente la información recogida entre los casos de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación del material para su análisis: transcripción de todas las entrevistas, construcción base de datos. • Codificación y categorización. Análisis estadístico no paramétrico. • Análisis cruzado de casos, interpretación. • Narración. Elaboración del Informe Final.

Nota. Elaborado a partir de Creswell (2003); Meriam, 1998; Stake (2010); Yin (2014).

Tal como puede observarse, cada una de las fases de desarrollo tuvo un objetivo y actividades específicas. En primer lugar, a fin de concretar el diseño de investigación para dar respuesta a las preguntas del estudio se definieron y aplicaron los criterios de selección de los contextos y casos de estudio; así como el Protocolo para el desarrollo del estudio de campo incluyendo sus etapas, técnicas e instrumentos a utilizar y las orientaciones respecto de la estrategia de análisis (fase de *Conceptualización y diseño*). En segundo lugar, durante el trabajo de campo se desplegaron los instrumentos y actividades contemplados en el Protocolo a fin de recoger la información en cada caso y realizar el análisis preliminar de la misma (fase de *Preparación, recolección y análisis*). En tercer lugar, se desarrollaron los procedimientos establecidos en la estrategia de análisis con el objetivo de realizar el análisis intensivo y entre los casos de estudio conducente al diseño del Modelo para la permanencia de estudiantes indígenas (fase de *Análisis y conclusiones*).

Una vez clarificado el posicionamiento teórico-metodológico y el estudio de caso, se avanza en la descripción de cada una de sus fases de desarrollo en este estudio. Por tanto, a continuación, se detalla lo referido a la fase de *Conceptualización y diseño*, mientras que en el Capítulo 7 se describen las actuaciones y logros correspondientes a la fase de *Preparación, recolección y análisis*. El Capítulo 8 recoge, finalmente, los resultados obtenidos durante la fase de *Análisis y conclusiones*.

6.4. Preparación del trabajo de campo

En esta fase de desarrollo del estudio de casos múltiples se realizaron dos acciones principales. En primer lugar, se concretó la selección de los contextos y casos de estudio en base a unos criterios determinados, proceso que se detalla en los sub apartados siguientes. En segundo lugar, se diseñó el Protocolo para el desarrollo del estudio de campo, respecto del cual se detalla en este Capítulo el diseño de técnicas e instrumentos a utilizar (ver 6.6. *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*) y las orientaciones generales de la estrategia de análisis (ver 6.7. *Diseño de la estrategia de análisis*). Los aspectos referidos al desarrollo de cada uno de los tres momentos del trabajo de campo establecidos en el Protocolo (inicio, desarrollo y cierre), se comentan en el *Capítulo 7. Desarrollo del estudio de campo*.

6.4.1. Selección de los contextos de oportunidad

Para la selección de contextos y casos de estudio se aplicó una estrategia de muestreo intencionado, en consonancia con la *intencionalidad instrumental* de este estudio de casos múltiple.

La selección de *contextos de oportunidad*, donde se esperaba tendrían lugar los acontecimientos o el fenómeno de estudio (McMillan y Schumacher, 2005), respondió a la intencionalidad de profundizar en el conocimiento respecto de la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad. Estos contextos de oportunidad debían ofrecer accesibilidad desde el punto de vista geográfico y humano de la investigadora, pero también era deseable una variedad de experiencias en relación con la inclusión de estudiantes indígenas en la Educación Superior.

Asimismo, debía tratarse de contextos donde las indagaciones que se llevarían adelante fueran bien recibidas (Stake, 2010), pero también que presentaran determinadas características en cuanto a los ejes principales de este estudio: permanencia estudiantil en la universidad y estudiantes indígenas.

Es por ello que, para llevar adelante esta selección, se definió la pregunta *¿Dónde encontrar los casos que nos interesan para estudiar la permanencia de estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas?*, la cual se concretó en dos criterios de selección:

- a) Existencia de población indígena; y
- b) Oferta de políticas y programas de educación superior universitaria para pueblos indígenas en el sistema de educación superior.

En las siguientes secciones, se detalla la aplicación de cada uno de estos criterios en la selección de los contextos de oportunidad. Se presenta para ello, una aproximación general y aspectos específicos para cada uno de los contextos de oportunidad seleccionados. Esta subsección, tiene por objetivo destacar los elementos más significativos considerados en este estudio respecto de la población indígena y la oferta de educación superior para pueblos indígenas de cada uno de los contextos de oportunidad seleccionados (Perú y México).

Criterio 1. Existencia de población indígena¹²

Se contabilizan un total de 19 países¹³ en la región latinoamericana con población indígena, aunque con significativas diferencias entre ellos al momento de considerar tanto la población indígena como su peso poblacional sobre la población total.

Sobre la base de los censos de población de la década de 2010, e incluyendo resultados censales del decenio anterior en algunos casos, el Informe CEPAL (2014) estimó la población indígena de la región en 2010 en al menos 44,8 millones de personas. Según estos datos, México y Perú representan los dos primeros países que registran mayor población indígena en el contexto de América Latina, con casi 17 millones y 7 millones, respectivamente (ver Tabla 21)¹⁴.

¹² Es importante señalar que existe una amplia diversidad de grupos dentro de las poblaciones definidas como pueblos indígenas, tal como se señaló en el Capítulo 4 de este trabajo. En este sentido, si bien estas características particulares no serán abordadas en su totalidad en esta oportunidad, se reconoce la necesidad de realizar estudios específicos que contemplen las singularidades que adquiere el fenómeno en estudio para cada uno de estos grupos.

¹³ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay República Dominicana y Venezuela.

¹⁴ A México y Perú, le siguen el Estado Plurinacional de Bolivia y Guatemala con casi 6 millones, y luego Chile y Colombia, que superan el millón y medio de población indígena total (CEPAL, 2014).

Tabla 21. Población de pueblos indígenas según censos y estimaciones, alrededor de 2010, datos correspondientes a México y Perú.

País y año censal	Población total	Población indígena total	Porcentaje indígena
México, 2010 ^a	112 336 538	16 933 283	15,1
Perú ^b	29 272 000	7 021 271	24,0

^a México: debido a que la pregunta sobre pertenencia étnica se aplicó a la población de 3 años y más, se asignó la condición indígena de los menores de 3 años cuando el jefe del hogar o su cónyuge se declararon indígenas (CEPAL, 2014, p. 98).

^b Perú: Se trata de una estimación, ya que aún no se dispone de resultados censales de la década de 2010. El censo de 2007 incluyó solo el idioma materno, por lo tanto, se estimó a la población indígena con el siguiente criterio: cuando el jefe del hogar o su cónyuge declararon un idioma indígena, todos los miembros del hogar se asignaron como indígenas (CEPAL, 2014, p. 98).

Nota. Recuperado de CEPAL (2014, p. 98).

Por otra parte, en ambos países se observa una cantidad importante de pueblos indígenas reconocidos por CEPAL (ver Tabla 22).

Tabla 22. América Latina: cantidad de pueblos indígenas.

PAÍS	PUEBLOS INDÍGENAS
México	78
Perú	85

Nota. Recuperado de CEPAL (2014, p. 103).

Entre los pueblos indígenas de México pueden mencionarse: Mayas, Aztecas, Nahuas, Coras, Chontales, Guarijios, Huastecos, Huaves, Huicholes, Matlatzincas; Mixes, Mixtecots, Otomies, Pames, Tarahumares, Tepehuanes, Totonacos, Tzeltales y Tzotziles (IESALC, 2006). En el caso de Perú, y considerando las diferentes familias lingüísticas, pueden señalarse, entre otros, la población indígena Quechua, Aimara, Jíbaro, Arawak, Ticuna, Pano, Tupi-Guaraní, también cabe señalar que la gran diversidad en el caso de la región amazónica implica considerar aspectos regionales más que limitados a un solo país (López y Machaca, 2007).

El náhuatl (México) y el quechua (Perú) emergen como grupos mayoritarios cultural y lingüísticamente (ver Tabla 23).

Tabla 23. Número de grupos indígenas por países en América Latina.

PAÍS	NÚMERO DE ETNIAS INDÍGENAS	GRUPO MAYORITARIO	GRUPO MINORITARIO
México*	62 grupos etnolingüísticos	Náhuatl: 1.448.936	Opata: 12 **
Perú	35 pueblos amazónicos 5 variedades pueblo quechua 4 variedades pueblo aimara	Quechua: 3.547.996	Amazónicos 200.000, con 35 lenguas

*México del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, correspondientes a hablantes de lenguas indígenas.

**datos correspondientes a 1993.

Nota. Recuperado de Informes sobre la Educación Superior para pueblos indígenas [IESALC], 2004, citado por Didou (2006, p. 74).

a. *Notas sobre la población indígena en Perú.*

En el caso de Perú, algunas fuentes señalan que la población indígena representa un total de 8,5 millones de personas, siendo el 30% de la población peruana indígena (SITEAL, 2010), mientras que el censo realizado en 2007 indicó que el peso poblacional de este grupo era del 14% (UNICEF - FUNPROEIB Andes, 2009) (ver Tabla 24).

Tabla 24. Población indígena de Perú.

PAÍS	FUENTE Y ORGANISMO QUE DIFUNDE LA INFORMACIÓN	AÑO	POBLACIÓN INDÍGENA
Perú	ENAHO (Encuesta Nacional de Hogares) difundido por CEPAL	2001	32,0
	CNPV difundido por UNICEF-FUNPROEIB	2007	13,9
	Estimación tradicional CNPV difundido por UNICEF-FUNPROEIB	s/f	30,0

Nota. Recuperado de SITEAL (2010, pp. 50 -51).

Al consultar el estudio realizado por López y Machaca (2007), se encuentran diferencias con los datos ya citados respecto de la población indígena y no indígena de Perú: en este estudio se indica que la población indígena representaría solo un 15.9% de la población total (ver Tabla 25).

Tabla 25. Población indígena de Perú.

PERÚ (Según proyecciones del INEI para 2003)	NÚMERO (N)	PORCENTAJE (%)
Población No Indígena	22.819.570	84,1
Población Indígena	4.328.430	15,9
Población Total	27.148.000	100

Nota. Recuperado de López y Machaca (2007, p. 17).

Tal como plantean López y Machaca (2007), estas diferencias entre los datos estadísticos pueden deberse a la dificultad de definir *quién es indígena y quién no lo es*, lo cual se complejiza en el caso peruano por la ausencia de organizaciones indígenas que reivindiquen su derecho de ser reconocidos en la producción estadística.

Muñoz (2006) señala que estas diferencias corresponden a la utilización de *criterios restringidos en la identificación de la población indígena* que, si se ampliaran considerando otros aspectos además de la variable lingüística, posiblemente abarcarían a un mayor número de personas y la población indígena peruana superaría el 50% de la población total.

Por otra parte, según datos del Viceministerio de Interculturalidad, se han identificado en Perú un total de 55 pueblos indígenas (<http://bdpi.cultura.gob.pe/lista-de-pueblos-indigenas>, consulta diciembre de 2016).

A nivel legislativo, en la Constitución Política de Perú (1993) se señala que, como parte de los derechos fundamentales, toda persona tiene derecho a “su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación” (<http://portal.jne.gob.pe/informacionlegal/Constitucion%20y%20Leyes1/CONSTITUCION%20POLITICA%20DEL%20PERU.pdf>; consultada: 16/10/2016).

En cuanto a los idiomas oficiales, en el Artículo 48 se indica que son “el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (<http://portal.jne.gob.pe/informacionlegal/Constitucion%20y%20Leyes1/CONSTITUCION%20POLITICA%20DEL%20PERU.pdf>; fecha de consulta: 16/10/2016). Perú ratificó el Convenio de la OIT en el año 1994, por lo que las disposiciones de este Convenio tienen vigencia en este país en concordancia con el Artículo 55 de su Constitución Nacional.

Respecto a la educación, en la Constitución Nacional de Perú en el Artículo 17 referido a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria se indica que “El Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera”, y que el Estado se compromete a fomentar “la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” (<http://portal.jne.gob.pe/informacionlegal/Constitucion%20y%20Leyes1/CONSTITUCION%20POLITICA%20DEL%20PERU.pdf>; fecha de consulta: 16/10/2016). Sin embargo, en el Artículo 18 referido a la educación superior no indica disposiciones específicas referidas a pueblos indígenas, educación bilingüe, interculturalidad o inclusión (<http://portal.jne.gob.pe/informacionlegal/Constitucion%20y%20Leyes1/CONSTITUCION%20POLITICA%20DEL%20PERU.pdf>; consultada: 16/10/2016).

De la Ley General de Educación (Ley 28044, año 2003, Perú) cabe señalar un conjunto de artículos que definen el enfoque, principios y fines de la educación peruana: el artículo 7, que establece que el Proyecto Educativo Nacional responde a *la diversidad del país*; el artículo 8, que señala como principios de la educación, entre otros, la equidad, la inclusión y la interculturalidad; el artículo 9, donde se indica que uno de los fines de la educación peruana la de contribuir a una sociedad sustentada en la democracia, la solidaridad, la justicia, la inclusión y que “afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística” (p. 3); y el artículo 10, que indica la adopción de un enfoque intercultural como criterio para la universalización, la calidad y la equidad.

En relación con los pueblos indígenas, el artículo 19, Ley General de Educación, Ley 28044, año 2003, establece y garantiza su derecho a la educación en igualdad de condiciones con el resto de población nacional:

...el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente. (Ley General de Educación, Ley 28044, 2003, p. 8).

Por otra parte, el artículo 20 enuncia que la “Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo” y realiza al respecto ciertas especificaciones. Entre otras, señala que ésta promueve “la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras” además de incorporar “la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas”.

Asimismo, “...Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano”; “Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas” y “Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica” (Ley General de Educación, Ley 28044, 2003, p. 8-9).

Sin embargo, y tal como ha sido señalado por otros autores (Córdova Cusihuamán, 2012; Mato, 2012), en el artículo 49 referido a la educación superior no se realiza ninguna especificación respecto a la educación bilingüe intercultural (EBI), pese a haberse afirmado que ésta se da en todo el sistema educativo.

Al respecto, en la Ley Universitaria 30220 – 2014, Perú, se señalan los principios de “Pluralismo, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión” (artículo 5, punto 5.8) en la ES; mientras que entre los fines de la universidad se mencionan “Colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social” y “Afirmar y transmitir las diversas identidades culturales del país” (artículo 6, puntos 6.4 y 6.7, respectivamente).

Finalmente, respecto el diseño curricular de las universidades se establece en el artículo 40 de esta Ley que “La enseñanza de un idioma extranjero, de preferencia inglés, o la enseñanza de una lengua nativa de preferencia quechua o aimara, es obligatoria en los estudios de pregrado”.

b. Notas sobre la población indígena de México.

A nivel legislativo en el caso de México, el artículo 2 de su Constitución Nacional (1992) reconoce su carácter de país pluricultural con base en sus pueblos indígenas, describiendo sus derechos por ejemplo a la organización social, económica, política y cultural.

Art. 2o.- La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1992)

México ratificó el Convenio 169 de la OIT en 1990, el cual tiene vigencia acorde al artículo 133 de su Constitución Nacional que establece que “todos los Tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados y que se celebren por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán la Ley Suprema de toda la Unión”.

Al respecto de la educación, dentro de la Constitución Nacional se señalan el artículo 3 que en su punto V indica que el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la ES, con enfoque intercultural:

Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1992)

Por otra parte, la Ley General de Educación (1993) señala en el artículo 7, punto IV, que “a través de la enseñanza se promoverá el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”.

Bastida (2012) señala como otro documento relevante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (aprobada en 2003), que en su artículo 11 garantiza que “la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural [...] y en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos”.

Respecto de la situación educativa, en el caso de México sólo un 11% de la población según condición étnica se encontraba en alguna modalidad educativa para el año 2010 (ver Tabla 26).

Tabla 26. Población de 18 a 23 años que asiste a algún establecimiento educativo según condición étnica (porcentajes).

PAÍS	AÑO	INDÍGENAS	NO INDÍGENAS
México ^a	2000	11	25.2

^a Independientemente que sea de educación superior o alfabetización, y del peso relativo de cada grupo étnico en la población total.

Nota. Recuperado de Del Popolo y Oyarce, 2005 citado por Didou (2006, p. 68).

Criterio 2. Oferta de políticas y programas de educación superior universitaria para pueblos indígenas en el sistema de educación superior.

El diseño e implementación de políticas y programas de educación superior universitaria constituyen la principal estrategia a nivel del Estado y las propias instituciones de educación superior para el reconocimiento y la inclusión de población indígena.

En primer lugar, cabe señalar que tanto en México como en Perú se observa que las probabilidades de que un estudiante continúe estudios superiores una vez finalizado el nivel medio es más baja entre la población indígena que no indígena.

Al respecto, si bien esta situación es similar en toda la región latinoamericana (SITEAL, 2012), para el caso de Perú se observa que la brecha étnica ronda los 19 puntos porcentuales, mientras que para el caso de México esta brecha es más reducida, aunque evidencia desventajas significativas para acceder a la educación superior por parte de los pueblos indígenas (ver Tabla 27).

Tabla 27. Porcentaje de jóvenes de 32 a 37 años que ingresaron al nivel superior entre quienes terminaron el secundario según grupo étnico y país.

PAÍS	INDÍGENA	MESTIZOS Y BLANCOS
México	62,4	68,2
Perú	37,9	57,1

Nota. Recuperado de SITEAL (2012, p. 19).

Analizada la brecha de escolaridad en años, se observa que en ambos países la población indígena alcanza menos años de escolaridad que la población no indígena, pese a los avances y mejoras en términos de cobertura de la educación formal (ver Tabla 28).

Tabla 28. Brecha de escolaridad obligatoria en México y Perú.

PAÍS	PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIDAD		BRECHA DE ESCOLARIDAD EN AÑOS
	No indígenas	Indígenas	
México	7,9	4,6	3,3
Perú	8,7	6,4	2,3

Nota. Recuperado de Muñoz (2006, p. 133).

La Tabla 29 presenta un extracto de información aportada por CEPAL (2014) respecto de políticas públicas educativas para la población indígena. Para esta presentación, se ha optado por seleccionar sólo aquellas políticas que sean transversales al sistema de educación o correspondan a la educación superior; puesto que interesa focalizar en

este nivel educativo¹⁵. Tal como observarse, en el caso de Perú no se indica una estrategia específica para el nivel superior; mientras que en el caso de México destacan las Universidades Interculturales (ver Tabla 29).

Tabla 29. Políticas, programas y planes de educación indígena, 2014.

PAÍS	POLÍTICAS, PROGRAMAS Y PLANES	BENEFICIARIOS	DEPENDENCIAS	COBERTURA O EJECUCIÓN	NIVELES
México	Proyecto Uantakua	Profesores y alumnos indígenas	Secretaría de Educación Pública	Nacional	No se especifica
	Programa Nacional de Población, Estrategia orientada a fortalecer los esfuerzos de información, educación y comunicación en la población	Población total	Secretaría General del Consejo de Población	Nacional	Todos
	Universidad Intercultural	Alumnos universitarios	Secretaría de Educación Pública	Nacional	Superior
Perú	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural	Nacional	Todos
	Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural	Nacional	No se especifica

Nota. Recuperado de CEPAL (2014, p. 287).

a. Notas sobre la oferta de políticas y programas de educación superior universitaria para pueblos indígenas en Perú.

En el caso de Perú, dos procesos caracterizan el desarrollo del sistema de educación superior (integrado por universidades e institutos y escuelas superiores): expansión y diversificación (Sanborn y Arrieta, 2011). En primer lugar, se observa un notable incremento del número de universidades.

¹⁵ Para consultar otras políticas y planes de educación para estudiantes indígenas en nivel inicial, primario y secundario, ver CEPAL, 2014, p. 287.

En 2005 se contabilizaban un total de 84 universidades, de las cuales 35 eran de gestión privada y 49 de gestión pública, mientras que para el año 2012 se contabilizaban un total de 140 universidades (51 de gestión pública y 89 de gestión privada) (Consejo Nacional de Educación, 2013).

El sistema de educación superior peruano cuenta con 142 universidades, públicas y privadas al año 2016 (<https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/universidades/>, consultado diciembre de 2016).

En segundo lugar, el sistema de educación superior peruano experimentó un considerable incremento en los estudiantes que ingresaban a estas universidades: para el año 2012 la cifra de ingresantes en instituciones de educación superior pública ascendió a un total de 298, 586, frente a los 145, 498 ingresantes del año 2005 (ver Tabla 30).

Tabla 30. Cantidad de ingresantes a universidades en Perú.

	TIPO DE UNIVERSIDAD	
	PÚBLICA	PRIVADA
2005	52,544	92,954
Total		145, 498
2012	73,826	224,760
Total		298, 586
<i>Nota.</i> Recuperado de Consejo Nacional de Educación (2013, p. 1).		

Este aumento de la matrícula en el Perú puede deberse tal como plantean Villasante (2007) y Del Mastro (2011) a que se asigna a la educación superior un valor de movilidad social, especialmente en el caso de aquellas poblaciones que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo, aún en relación comparativa con aquellos que solo concluyen la educación básica (ver Tabla 31).

Tabla 31. Número de matriculados en instituciones de educación superior universitaria en Perú.

	EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA	
	PÚBLICO	PRIVADO
2005	281,374	277,906
Total		559,280
2012	321,823	543,409
Total		865,232
<i>Nota.</i> Recuperado de Consejo Nacional de Educación (2013, p. 1)		

Según López y Machaca (2007), la brecha en el nivel de educación superior es alta cuando se compara la población urbana y población rural en el caso peruano: ésta asciende a un 23,2%, pese a que un alto porcentaje de la población accede a la educación superior (19,6%).

En cuanto a años de escolaridad promedio la población indígena se ubica en una posición inferior que la población no indígena (ver Tabla 32).

Tabla 32. Años de escolaridad promedio población indígena y población no indígena.

PERÚ (2000)	PROMEDIO AÑOS DE ESCOLARIDAD
Población indígena	6,4
Población no indígena	8,7
Brecha de escolaridad en años	2,3

Nota. Recuperado de López y Machaca (2007, p. 42).

Esto indicaría una brecha en términos de acceso, permanencia y graduación en la universidad para el caso de la población indígena de Perú.

Los datos aportados por el II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonia Peruana (INEI, 2007), recogidos en el marco de Planificación para Pueblos Indígenas (2012), muestran que el acceso a la educación superior (contemplando universidades e institutos) de los jóvenes de entre 18 -20 años es de un 10,6% para los que poseen como lengua materna una lengua originaria frente al 35, 1% de quienes poseen el castellano como lengua materna.

Existen, asimismo, diferencias entre las poblaciones indígenas peruanas: los aimaras presentan una mayor inserción a la educación superior con un porcentaje de 17, 1% pero desciende en el caso de los estudiantes quechuas 10,4% mientras que para los pueblos de la amazonia la tasa no supera el 6%.

En esta línea de análisis, el estudio de Villasante (2007) refiere que no sólo existen diferencias en términos del acceso, sino que los promedios de rendimiento son bajos en estos mismos grupos indígenas. El autor menciona para el caso de los estudiantes quechuas un promedio general de *aprobado*, mientras que para los estudiantes amazónicos el promedio es *desaprobado*.

En cuanto a las experiencias de educación bilingüe e intercultural promovidas por el sistema de educación superior de Perú, si bien el marco normativo, señalado en el apartado anterior, establece las bases generales para el reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos indígenas, algunos autores indican que parece no existir una política a nivel del Estado destinada a promover la incorporación de la población indígena a la Educación Superior.

Estos esfuerzos se han concentrado en políticas de formación de maestros o en la educación primaria; puesto que la Educación Bilingüe Intercultural no se da en continuidad con la educación secundaria (Córdova Cusihuamán, 2012; Sanborn y Arrieta, 2011).

Entre estas iniciativas se destaca la formación de docentes en Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), cuyo objetivo es el de formar docentes que permitan aumentar la cobertura de la EBI en el nivel primario. Entre estas se destaca el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), creado como producto de un convenio entre la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y el ISP Loreto, y cogestionado por ambas instituciones.

Asimismo, algunos Institutos Superiores Tecnológicos (IST's) también han desarrollado programas de inclusión para estudiantes indígenas (Córdova Cusihuamán, 2012).

Como ejemplo de esta modalidad puede señalarse la experiencia de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica, desarrollada entre AIDSESP y el Instituto Superior Tecnológico de Atalaya (ISTA) (Mato, 2012).

Finalmente, se identifican *dos universidades indígenas*: la Universidad Intercultural de la Amazonia Peruana (UNIAP) (creada en el año 2000), y la Universidad para el Desarrollo Andino (UDEA) de Huancavelica (creada en el año 2002).

Se presenta en la Tabla 33 una sistematización de las instituciones que cuentan con políticas o programas para estudiantes indígenas, incluyendo no sólo las universidades sino también los institutos superiores pedagógicos y centros de formación ocupacional.

Tabla 33. Instituciones con políticas o programas para estudiantes indígenas en Perú.

NOMBRE	TIPO DE PROGRAMA	UBICACIÓN	AÑO DE INICIO
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Admisión Especial	Lima	1999
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta"	Convenios con organizaciones indígenas	Lima	2001
Universidad San Antonio Abad del Cusco	Convenio con organizaciones indígenas Programa Hatun Ñan	Cusco	1998 2003
Universidad San Cristóbal de Huamanga	Admisión Especial Programa Hatun Ñan	Ayacucho	2006 2006
Universidad Nacional Amazónica Madre de Dios	Convenio con gobierno distrital indígena	Puerto Maldonado	2002
Universidad Nacional de Huancavelica	Convenios con comunidades campesinas	Huancavelica	Sin información
Universidad Agraria de la Selva	Convenio con organización indígena	Tingo María	2003

Capítulo 6. Diseño del Estudio de Campo

NOMBRE	TIPO DE PROGRAMA	UBICACIÓN	AÑO DE INICIO
Universidad del Altiplano – Maestría en Lingüística Andina y Educación	Postgrado	Puno	1985
Universidad Nacional de Ucayali	Convenio con gobierno local con alcalde indígena	Pucallpa	2002
Universidad Antonio Ruiz de Montoya	Diplomatura Especializada	Lima	Sin información
Universidad César Vallejo	Convenio con organización indígena	Trujillo	2004
Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana	Universidad indígena	Pucallpa	2005
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	Programa de Especialización en Educación Bilingüe	Iquitos	1985
Instituto Superior Pedagógico Público de Yarinococha (ISPPY)	Instituto público	Pucallpa	1983
Programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana	Iniciativa organización indígena	Iquitos	1988
Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario	Convenio con federación indígena	Puerto Maldonado	2003
Instituto Superior Tecnológico Jorge Basadre Grohman	Convenio con federación indígena	Tambopata	2002
Centro de Educación Ocupacional Tambopata English Center	Convenio con federación indígena	Puerto Maldonado	2002
Instituto Superior Tecnológico “Suiza”	Convenio con federación indígena	Pucallpa	2002
Universidad Intercultural de la Selva Central “Juan Santos Atahualpa”	Creación por Ley N° 29616	La Merced	2010

Nota. Elaborado a partir de Saborn y Arrieta (2011, pp. 18-20); Velezmoro (et al., 2013).

Por otra parte, interesa destacar el Programa BECA 18 de la Oficina de Becas y Crédito Educativo (OBEC) que beneficia el ingreso a la universidad a jóvenes con alto rendimiento y escasos recursos (<http://www.pronabec.gob.pe/>).

b. Notas sobre la oferta de políticas y programas de educación superior universitaria para pueblos indígenas en el sistema de educación superior en México.

El caso de México, es ilustrativo de las tendencias referidas al desarrollo de una corriente de indagación y una política específica de educación superior para pueblos indígenas (Didou, 2006; Muñoz, 2006).

Entre estas acciones cabe señalar la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001 como parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno Federal de México, la cual tiene como principal objetivo

incorporar el enfoque intercultural en el ámbito educativo:

Promueve la incorporación del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional y evalúa los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos en coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la Secretaría de Educación Pública, a fin de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística. (extraído de <http://eib.sep.gob.mx/>)

Entre sus líneas de acción se encuentra la creación de las Universidades Interculturales, que tiene por destinatarios a estudiantes indígenas y no indígenas en un modelo educativo que difiere del resto de instituciones de educación:

...mediante carreras innovadoras que se adecuen a las condiciones y requerimientos de impulso al desarrollo de las poblaciones indígenas, a fin de lograr una interacción dinámica y una colaboración estrecha con los diferentes sectores sociales, académicos y científicos de la sociedad. (extraído de <http://eib.sep.gob.mx/>)

Según datos de la CGEIB (2015) en el año académico 2015-2016 funcionaban un total de diez Universidades Interculturales¹⁶, con una matrícula total de 14,007 estudiantes, de los cuales un total de 7,551 (54%) eran mujeres y un total de 6,456 (46%) hombres. El proyecto educativo de estas universidades se fundamenta en la necesidad de atender con pertinencia y equidad las necesidades educativas de los estudiantes de pueblos indígenas en la educación superior, contemplando para ello no sólo la docencia y la investigación, sino también la vinculación con la comunidad y la preservación de la cultura entre sus principales funciones (CGEIB, 2009). Asimismo, estas universidades se enmarcan en un *enfoque intercultural*, desde el concepto de *diálogo intercultural*: el enriquecimiento mutuo entre culturas diversas, a partir del intercambio y aprendizaje en reciprocidad (CGEIB, 2009).

Según Bastida (2012), otro de los rasgos distintivos de las universidades interculturales radica en su enfoque sociopedagógico denominado *constructivista sociocultural*, puesto que prioriza la construcción colectiva del conocimiento y en estrecho contacto con el contexto (la comunidad) en donde tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

¹⁶ Las Universidades Interculturales son: 1. Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) (1 sede), 2. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (4 sedes), 3. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) (2 sedes), 4. Universidad Veracruzana Intercultural (UV-I) (4 Sedes), 5. Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), 6. Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) (1 sede), 7. Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) (2 sedes), 8. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIIMQROO), 9. Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo; 10. Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP) (11 Sedes).

Por otra parte, existen otras universidades interculturales que no forman parte de esta red: la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, en el estado de Oaxaca, creada por el sistema de la Universidad Iberoamericana de los jesuitas, y la Universidad del Sur, en el estado de Guerrero (Bastida, 2012; CGEIB, 2009).

Cabe también señalar la experiencia desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional, cuya finalidad es la formación de maestros, que ofrece entre sus programas las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio indígena. Estas carreras se implementan desde el año 1990 en las distintas sedes de esta universidad (CGEIB, 2009).

Una síntesis de las iniciativas más relevantes implementadas en el contexto mexicano muestra una variedad de estrategias destinadas específicamente a promover el acceso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas en la educación superior (ver Tabla 34). Estas acciones reflejan la clasificación desarrollada por Muñoz (2006), que fuera señalada en el Capítulo 4, en cuanto se trata de acciones que evidencian la creación de universidades interculturales, el fortalecimiento institucional o un programa educativo específico.

Por otra parte, se observa la participación de un organismo internacional para el desarrollo de una de estas iniciativas, Programa PAIIES, en el rol de “actor” participe en el desarrollo de estrategias de educación superior para los pueblos indígenas, aspecto que también fuera reseñado en el Capítulo 4 de este trabajo.

Tabla 34. Instituciones con programas o políticas para estudiantes indígenas en México.

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	AÑO DE INICIO
Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES)	Destinado a jóvenes con escasos recursos económicos para que realicen estudios de Educación Superior.	2001
Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIIES)	Programa coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y con el apoyo de la Fundación Ford. Su principal objetivo fue el promover el acceso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas de las universidades participantes del Programa, a partir del fortalecimiento de sus recursos académicos. Para el año 2010 este Programa se había implementado en 24 instituciones de educación superior afiliadas a ANUIES.	2002
Universidades Interculturales	Proyecto de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Actualmente cuenta con 10 Universidades Interculturales en todo México.	2003

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	AÑO DE INICIO
Universidad Pedagógica Nacional	Implementación de la Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, dirigida a docentes de preescolar o primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de educación indígena.	1990

Nota. Elaborado a partir de Casillas et al. 2010; CGEIB, 2009; y páginas web: <http://www.upn.mx>, <http://paeiies.anuies.mx>

Otras acciones que cabe destacar son la creación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), que integra las áreas de antropología social, historia, etno historia y lingüística en el estudio de temas vinculados a los pueblos indígenas, el Programa Universitario México Nación Multicultural desarrollado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas de la Fundación Ford-CIESAS que entre 2001 y 2010 otorgó 226 becas a hombres y mujeres de 39 grupos étnicos, que estuvieran interesados en realizar estudios de Maestría o Doctorado en México o en el extranjero (Bastida, 2012; CGEIB, 2009; Mato, 2012).

6.4.2. Selección de los casos de estudio

Una vez definidos los contextos de oportunidad, el siguiente paso fue la selección de los casos de estudio. Siguiendo a Stake (2010), dos principios emergen como orientaciones generales en este proceso. En primer lugar, en un estudio de casos se debe conseguir la máxima rentabilidad de aquello que se pretende aprender. En segundo lugar, si bien un caso considerado “típico” del fenómeno a estudiar puede ser útil, en otras oportunidades uno que sea *no habitual* puede aportar conocimiento relevante que no es percibido en los casos típicos.

En este estudio, se buscó seleccionar casos que permitieran una mejor y más profunda comprensión del fenómeno de la permanencia considerando no sólo la factibilidad en la recogida de datos, sino también la receptividad de los responsables institucionales (con quienes se hicieron los primeros contactos) para colaborar en el desarrollo del estudio.

Así, a partir de estas orientaciones generales, se optó por un proceso de *muestreo no probabilístico intencional*, que favorece el estudio en profundidad de *ciertos casos* para obtener un cúmulo significativo de informaciones sobre el tema en estudio (McMillan y Schumacher, 2010). El carácter no probabilístico estuvo dado ya que la selección de los casos de estudio no tuvo por objetivo la representatividad estadística, sino que, por el contrario, se procuró escoger casos que aportaran abundante información para desarrollar en detalle el estudio (Patton, 1990, McMillan y Schumacher, 2005).

Para realizar el proceso de muestreo intencional, se definieron dos preguntas orientadoras:

- *¿Conocemos alguna universidad que intente abordar los problemas relativos a la permanencia de los estudiantes indígenas de una manera interesante? (a partir de Stake, 2010, p. 18)*
- *¿Por qué escogemos estos casos de análisis (universidades) y no otros para estudiar la permanencia de los estudiantes indígenas? (a partir de Coller, 2005, p. 69).*

Estas preguntas se concretaron, a su vez, en tres criterios de selección de casos:

a) *Localización*: Ubicación de la universidad en regiones con alta presencia de población indígena. En este criterio, se consideró el porcentaje de población indígena en relación a la población total del departamento, que indica presencia indígena en zonas urbanas como parte del proceso de migración campo-ciudad (López y Machaca, 2007). Por otro lado, se tomó en consideración la existencia de diferentes pueblos indígenas.

b) *Sensibilización*: Implementación programas y acciones para grupos indígenas a nivel institucional, ya que ésta constituye la principal estrategia de las instituciones de educación superior para el reconocimiento y la inclusión de población indígena (Rezaval, 2008). En este criterio se consideró la clasificación de Muñoz (2006) a fin de seleccionar casos en los que se identificó una sensibilidad hacia la temática a partir de la implementación de programas de becas, cupos, programas de formación específica y/o creación de universidades interculturales, y, asimismo, otros casos en los que esta sensibilidad no se manifestaba de manera tan evidente, sin llegar a debatir los méritos o evaluar estas políticas.

c) *Presencia de estudiantes indígenas con lengua originaria como lengua materna*: proporción de población estudiantil de este origen dentro del alumnado. En este criterio se consideró el porcentaje respecto al total de estudiantes de cada universidad.

Por otra parte, el muestreo también tuvo un carácter de *muestreo teórico*, resaltando el papel central de la teoría en la definición de criterios de selección y definido por Glaser y Strauss (1967) como sigue:

El proceso de recopilación de datos para generar teorías en el que el analista recolecta, codifica y analiza sus datos y decide qué datos recoger y dónde encontrarlos *al objeto de desarrollar su teoría*. Este proceso de recopilación de datos está gobernado por la teoría, ya sea sustantiva o formal. (p. 45 citado por Coller, 2005, p. 77)

El número de casos a seleccionar emergió como otra de las cuestiones relevantes durante el proceso de muestreo, ya que no existe un consenso en este punto: Hernández et al. (2010) indica entre 6 y 10, Stake (1998) sugiere entre 4 y 10; y Yin (2014) considera que pueden analizarse de 2 a 10 casos.

Lo que prima, y más allá de una cuestión numérica que en un estudio cualitativo no sería relevante, es la decisión que asume el investigador, considerando los objetivos de su estudio y el tipo de muestreo que se utiliza. Por este motivo y a partir de la aplicación de los tres criterios señalados, se seleccionaron un total de 6 casos de estudio, tres en cada contexto.

La muestra participante quedó configurada por 6 universidades, cada una entendida como caso de estudio. En la Tabla siguiente se refleja el perfil de la muestra de universidades participantes, a partir de los criterios de selección, y se caracteriza cada uno de éstos en la sección siguiente (ver 7.3 Inicio del trabajo de campo).

En el contexto peruano, y considerando como antecedente la información recogida y sistematizada en la Tabla 33 (p. 178), la aplicación de los criterios motivó la selección de los siguientes casos (ver Tabla 35).

Tabla 35. Criterios y casos de estudio seleccionados en el contexto peruano.

	CASO 1 UNI_01_P	CASO 2 UNI_02_P	CASO 3 UNI_03_P	Fuente
Localización				López y Machaca (2007)
*Ciudad	*Lima	*Cusco	*Lima	
*Porcentaje de población indígena	*10,0%	*64,3%	*10,0%	
*Pueblos indígenas.	Quechua, aimara, amazónico	Quechua, aimara, amazónico	Quechua, aimara, amazónico	
Implementación programas y acciones para grupos indígenas a nivel institucional	Modalidad de Ingreso para estudiantes amazónicos	Programa específico acciones de acceso, permanencia y egreso para estudiantes quechuas, aimaras y amazónicos.	Participación en Proyecto ACCEDES. Programa de Beca Intercultural (en proceso de aprobación al momento de este estudio).	Páginas web de cada institución, Proyecto ACCEDES.
Presencia de estudiantes indígenas en la Universidad	5, 00%	1, 34 %	13, 10 %	INEI, 2010.
<i>Nota.</i> Elaborado a partir de INEI, 2010; López y Machaca (2007); Páginas web de cada institución, Proyecto ACCEDES.				

Para el contexto mexicano, la aplicación de los tres criterios consideró el Estado de Veracruz, dada la siguiente relación entre el porcentaje de población indígena y la población total (ver Tabla 36).

Tabla 36. México: población según condición étnica y distribución territorial por divisiones administrativas mayores (DAM, 2010).

Regiones y estados	Población indígena	Población no indígena	Población indígena	Población no indígena	Porcentaje de población indígena DAM y población total DAM
México					
Veracruz de Ignacio de la Llave	1 537 986	6 045 325	9,08	6,43	20,28

Nota. Recuperado de CEPAL (2014, pp. 400-402).

La aplicación de los criterios señalados, sumada a la información aportada en términos de las políticas y programas institucionales sistematizada (ver Tabla 34), condujo a la selección de los siguientes casos de estudio (ver Tabla 37).

Tabla 37. Criterios y casos de estudio seleccionados en el contexto mexicano.

	CASO 4 UNI_04_M	CASO 5 UNI_05_M	CASO 6 UNI_06_M	Fuente
Localización *Ciudad	Poza Rica, Estado de Veracruz	Poza Rica, Estado de Veracruz	Espinal, Estado de Veracruz	CEPAL, 2014
*Porcentaje de población indígena		9,08%		
*Pueblos indígenas.	Totonaco, Nahua Tepehua.	Totonaco, Nahua Tepehua.	Totonaco, Nahua Tepehua.	
Implementación programas y acciones para grupos indígenas a nivel institucional		Se implementan programas con enfoque intercultural.		Páginas web de cada institución, Proyecto ACCEDES.
Presencia de estudiantes indígenas en la Universidad		16, 870*		www.anuies.mx
	*Corresponde a los estudiantes indígenas de todo el Estado de Veracruz.			

Nota: Elaborado a partir de www.anuies.mx; CEPAL, 2014; Páginas web de cada institución, Proyecto ACCEDES.

Puesto que se entiende cada caso como una unidad holística (Yin, 2009), esto es, como unidad de análisis única con informantes diversos, pretendimos incluir a todos los agentes que forman parte de la institución de educación superior. Para esta tarea se adaptó la categorización de informantes desarrollada por Castro (2006, p. 490) (ver Tabla 38).

Tabla 38. Informantes de cada caso de estudio.

PERFIL	DESCRIPCIÓN	TIPO DE INFORMANTE
1	Informantes directos, aquellos que participan en el propio proceso o fenómeno estudiado.	Estudiantes universitarios
2	Informantes vinculados con relación directa a los del nivel 1 ya que participan y/o comparten con éstos escenarios y procesos.	Profesorado en ejercicio. Profesorado dedicado a temáticas vinculadas a inclusión, interculturalidad, diversidad sociocultural en actividades de docencia, investigación o extensión universitaria.
3	Informantes vinculados directamente a los del nivel 1, ya que ocupan áreas de gestión y académicas respecto de políticas y programas universitarios para los estudiantes indígenas.	Autoridades, responsables y personal de apoyo de oficinas relevantes en las universidades que hayan generado medidas para incluir a la población indígena.

Nota. Elaborado a partir de Castro (2006, p. 490).

El perfil 1 contempló tanto a estudiantes “indígenas” como a estudiantes “no indígenas” dado que uno de los criterios de rigurosidad que se pretende garantizar en esta investigación cualitativa fue la *representatividad de voces* (Hernández et al., 2010). Al respecto, si bien el modelo pretendido focaliza sobre los estudiantes indígenas en las universidades, la permanencia universitaria se construye en la interacción entre los actores, *sean indígenas o no indígenas*, por lo que la conformación de la muestra de informantes consideró este hecho.

Para la selección de los informantes de los perfiles 2 y 3, de entre la totalidad que podrían contabilizarse para cada institución, se considerará aquellos que reúnan las siguientes características (Morse, 1998, p.73 en Castro, 2006, p. 472):

- 1- Que tengan experiencia y conocimiento sobre el objeto estudiado.
- 2- Que aporten reflexiones, ideas y propuestas elaboradas.
- 3- Que estén dispuestos a participar activamente en la investigación.

La selección de todos los informantes (perfiles 1, 2 y 3) considera *dos criterios maestros de muestreo: heterogeneidad y economía* (Valles, 2009, p. 68). El criterio de *heterogeneidad*, el muestreo cualitativo pretende la *representación tipológica o socioestructural* correspondiente al objeto de estudio lo cual se traduce en este estudio en intentar conformar la muestra incluyendo a estudiantes indígenas-estudiantes no indígenas.

El criterio de *economía* refleja que el muestreo está sujeto también a determinadas contingencias de medios y tiempo, en este estudio se concreta en un cronograma de trabajo en cada institución universitaria y la necesidad de aprovechar los espacios y tiempos cedidos para la recogida de información.

Así también, los medios y recursos que conlleva desarrollar un trabajo de campo en un escenario que no es el propio del investigador, conlleva la necesidad de maximizar los recursos que se invierten en dicha tarea.

En consonancia con las orientaciones metodológicas del estudio de casos múltiple, cada uno de éstos se abordó desde el mismo proceso y se analizó como unidad única para luego establecer las líneas de análisis cruzado de casos.

Finalmente, y respondiendo a la flexibilidad del diseño cualitativo, se contempló la recogida de documentos no previstos inicialmente, la realización de entrevistas a otros informantes que se identificaron como referentes clave, ya sea por su experticia académica en la permanencia de estudiantes indígenas y/o su experiencia en la gestión de programas o tareas en oficinas relacionadas; y la participación como observadora invitada en actividades institucionales vinculadas a la temática (ver *Capítulo 7. Desarrollo del estudio de campo*).

La rentabilidad máxima de lo que se pretende aprender es lo que guía el desarrollo de un estudio de casos, tal como se mencionó, motivo por el cual se buscó el aprovechamiento máximo el tiempo de permanencia en el campo de trabajo (la descripción de las tareas desarrolladas en cada caso de estudio se incluye en el Capítulo 7, dedicado al trabajo de campo).

6.5. Matriz de información sobre la permanencia

En la indagación cualitativa, la aproximación al campo de trabajo puede realizarse desde un *enfoque prefigurado* o un *enfoque emergente* (Eisner, 1998). En el primero, los investigadores se plantean con anticipación una serie de aspectos que se convierten en el objeto principal de análisis, todo aquello que se coloque en ese objetivo es susceptible de ser analizado e interpretado. En el segundo, estos aspectos surgen durante la misma indagación en el campo, a partir de las actividades y tareas que se desarrollan durante el mismo.

La importancia de estas teorías o estructuras no es solo que proporcionan un conjunto de lentes a través de las cuales cabe interpretar lo que se ha descrito, sino también el ámbito en el cual son una parte del mapa cognitivo del investigador y guían el curso de la investigación. (Eisner, 1998, p. 218)

En este estudio se optó por realizar la aproximación al campo desde un enfoque prefigurado, considerando su utilidad como guía en el desarrollo de la investigación y su función en el diseño de instrumentos, análisis e interpretación de la información recogida.

La matriz de información referida a la permanencia de estudiantes indígenas elaborada en este estudio, parte de considerar los principios filosóficos y la estructura de cuatro dimensiones planteadas en el Modelo ACCEDES (ver 5.3.1. *El Modelo ACCEDES*). En este caso, sin embargo, se han ordenado las dimensiones desde el *nivel individual al social* quedando conformada de la siguiente manera: a) *dimensión personal*, b) *dimensión familiar*, c) *dimensión institucional*, y d) *dimensión de políticas públicas*.

Esta matriz incorpora también, aspectos provenientes de la perspectiva cultural en consonancia con la posición sostenida en este estudio referida a su alto grado de relevancia, pertinencia e importancia en el estudio de la permanencia de estudiantes indígenas (ver 3.4. *Perspectiva y modelos culturales en el análisis de la permanencia*)

De esta manera, en cada una de las 4 (cuatro) dimensiones se integraron las diferentes sub-dimensiones e indicadores, identificados a partir del análisis de la permanencia de estudiantes indígenas desarrollado en el Marco Teórico (ver Bloque II). Estos últimos tienen la función de *operacionalizar* las sub- dimensiones de la permanencia de estudiantes indígenas planteadas en cada dimensión. Operacionalizar se refiere a la necesidad de *hacer operativos los conceptos que no pueden observarse en la realidad a partir de indicadores que sirven como sustitutos de ese concepto en la investigación* (Coller, 2005, p. 70).

Las Tablas 39, 40, 41 y 42, a continuación, reflejan y describen cada una de las dimensiones, sub-dimensiones e indicadores asociados; además de proveer información respecto de los autores de referencia.

Tabla 39. Matriz de información sobre la permanencia: dimensión personal.

DIMENSIÓN PERSONAL			
Definición: Variables psicológicos-educativas del sujeto (nivel individual) que inciden al momento de iniciar y permanecer en estudios universitarios.			
SUB-DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	AUTORES DE REFERENCIA
Perfil del estudiante	Características sociodemográficas del sujeto. Se incluye la variable de <i>lengua materna, autoadscripción y lugar de procedencia</i> como parte de la adscripción a un pueblo indígena.	Edad Género Lengua Autoadscripción Lugar de procedencia Ciudad de residencia	Astin y Oseguera, 2012; Barrales et al., 2014; Carter, 2006; Casillas et al., 2010; Chávez, 2008; Choy, 2002; Didou, 2006; Gallart y Henríquez, 2006; González, 2007; González y Saiz, 2007; Reuca, 2010; Rynaga, 2009; Schmelkes, 2003; Swail et al., 2003; Tillman, 2002; Villasante, 2007; Zavala y Córdova, 2010.
Perfil académico	Conjunto de indicadores y categorías que refieren a la trayectoria estudiante inmediatamente previa a su ingreso a la educación superior.	Escuela secundaria de procedencia. Preparación académica para el ingreso a la universidad. Motivación para estudiar en la universidad. Motivación con la carrera que estudia. Percepción sobre rendimiento en la carrera.	
Perfil económico	Formas de financiamiento que tienen los estudiantes indígenas para afrontar los costes que implica estudiar en la universidad.	Fuentes de financiamiento (becas, ayuda familiar, autofinanciamiento). Costes asociados a los estudios universitarios (transporte, manutención, material bibliográfico).	
Proceso de enseñanza aprendizaje	Percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y tipo de relaciones pedagógicas.	Actividades de aprendizaje (lectura, escritura, pensamiento lógico matemático). Percepciones sobre la educación secundaria. Hábitos y métodos de estudio.	

Integración al grupo de pares	Relaciones establecidas con los compañeros en la universidad, centrales para la socialización, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y creación de redes que facilitan su permanencia.	Aceptación o rechazo por el grupo clase. Actividades con el grupo fuera de clase. Relaciones con pares durante la carrera (sentimientos de integración, familiaridad, confianza, soledad, inseguridad, pleitos, entre otros)	
Nota. Elaborado a partir de autores varios, ver columna "Autores de referencia".			

Tabla 40. Matriz de información sobre la permanencia: dimensión familiar.

DIMENSIÓN FAMILIAR			
Definición: La integración del estudiante en el sistema de educación superior está influenciada por variables familiares. El entorno sociocultural puede facilitar o hacer más compleja la integración de los estudiantes a las nuevas formas de estudio y a la vida estudiantil (Villasante, 2007).			
SUB-DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	AUTORES DE REFERENCIA
Perfil del padre y la madre	Características principales de la situación del padre/madre, se toman como variables de la pertenencia indígena la situación laboral (actividad rural o campesina) y la lengua materna.	Lengua materna. Sector de empleo. Nivel educativo alcanzado por cada uno de los progenitores	Astin y Oseguera, 2012; Barrales et al., 2014; Cabrera et al. 2006; Carnoy et. al., 2002, Chávez, 2008; Zavala y Córdova, 2010; Muñoz, 2006; Museus, 2013; Nora y Crisp, 2012; Rynaga, 2009; Schmelkes, 2003; Torrado et al., 2010; Villasante, 2007; SITEAL, 2010.
Apoyo familiar y compromiso	Para algunos estudiantes la adaptación a la vida universitaria constituye un reto y un compromiso personal que les lleva a esforzarse y a buscar la ayuda necesaria para alcanzar las metas que tienen planteadas	Compromiso con la familia y/o comunidad de origen por continuar estudios superiores. Valoraciones de la familia sobre continuar estudios en la universidad.	
Barreras culturales	Distancia cultural entre la educación superior y la comunidad indígena. Sentimiento de choque profundo al encontrarse con una nueva realidad que altera las familias, la lengua y el vestir de los estudiantes indígenas, entre otros aspectos (Percepción de discriminación Apoyo y acompañamiento externo a la familia. Identidad dentro de la universidad (uso de la lengua, difusión de la cultura, entre otros)	
Nota. Elaborado a partir de autores varios, ver columna "Autores de referencia".			

Tabla 41. Matriz de información sobre la permanencia: dimensión institucional.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL			
Definición: Existencia de un aparato de esfuerzos estructurados e institucionalizados para motivar y apoyar a los estudiantes indígenas dentro de la universidad (Carnoy, et al., 2002)			
SUB-DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	AUTORES DE REFERENCIA
Instalaciones y servicios	Actuaciones que tienen por objeto favorecer la adecuación y adaptación social e institucional de los estudiantes (ACCEDES, 2012).	Sedes: centralizada/territorial Rural/urbana Servicios que ofrece la Universidad (comedor, seguro médico, asistencia psicológica, bibliotecas) Asociaciones de estudiantes indígenas Grupos culturales, recreativos y deportivos Residencia durante los estudios universitarios	ACCEDES, 2012; Astin y Oseguera, 2012; Barrales, 2014; Casillas et al., 2007; Casillas et al., 2010; García-Guadilla, 2012; Jayakumar, 2008; Machaca, 2009; Muñoz, 2006; Nora y Crisp, 2012; Paladino, 2008; Terenzini et al., 2001; Tillman, 2002; Schmelkes, 2012; SITEAL, 2011; Swail et al., 2003.
Proyecto educativo	Se requiere de una propuesta educativa que fortalezca los vínculos comunitarios y de adscripción étnica.	Estrategias de seguimiento académico (tutorías, asesorías, cursos de reforzamiento y cursos de apoyo en técnicas de estudio) Programas y acciones para la inclusión de estudiantes indígenas (de apoyo sociocultural y afectivo, de formación diseñados en conjunto con comunidades u organizaciones indígenas, de identidad cultural dentro de la universidad)	
Financiamiento	Aporte estatal para el desarrollo y mejora de las instituciones y carreras (García Guadilla, 2012). Se incluye en esta subdimensión al presupuesto propio de la universidad destinado a acciones y programas para estudiantes indígenas.	Programa propio de becas para estudiantes indígenas. Recibe fondos para programas destinados a estudiantes indígenas. Destina presupuesto para programas destinados a estudiantes indígenas.	

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL			
Profesorado	Preparación y motivación de los profesores para enseñar a jóvenes indígenas (Paladino, 2008).	<p>Apoyo, asesoramiento, acciones de sensibilización para el trabajo con estudiantes indígenas durante la formación como docente universitario.</p> <p>Apoyo, asesoramiento, acciones de sensibilización para el trabajo con estudiantes indígenas promovido por la universidad</p> <p>Relación con los estudiantes (motivación, tener en cuenta sus opiniones sobre la asignatura, diálogo sobre el desarrollo del curso, entre otros).</p>	
Nota. Elaborado a partir de autores varios, ver columna "Autores de referencia".			

Tabla 42. Matriz de información sobre la permanencia: dimensión políticas públicas.

DIMENSIÓN POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR			
Definición: Políticas y programas de educación superior universitaria para pueblos indígenas.			
SUB-DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	REFERENCIAS
Marco legislativo y políticas en Educación Superior para pueblos indígenas	<p>Instrumentos de la legislación vinculados a pueblos indígenas y educación.</p> <p>Oferta de políticas y programas destinadas a los pueblos indígenas</p>	<p>Reconocimiento de los pueblos indígenas en documentación oficial (Constitución, Ley de Educación, Ley de Educación Superior, entre otros).</p> <p>Programas para estudiantes indígenas en las universidades (becas, créditos, acceso, entre otros)</p>	Muñoz, 2006; Paladino, 2008; Pedroza et al., 2006; Rezaval, 2008; Tubino, 2012.
Nota. Elaborado a partir de autores varios, ver columna "Autores de referencia".			

Esta matriz, tal como se señaló, fue utilizada como guía en el proceso de investigación, por ejemplo, en el diseño de los instrumentos, permitiendo derivar los interrogantes e ítems que focalizaban en el objeto de estudio. Por otra parte, las sub-dimensiones e ítems recogidos en la dimensión referida a las políticas públicas orientaron la contextualización de los contextos y casos de estudio, al favorecer el análisis de la legislación referida a los pueblos indígenas y la oferta de políticas y programas en educación.

6.6. Técnicas e instrumentos para la recogida de información

Una vez delimitados los contextos de oportunidad, casos de estudio y matriz de información, el paso siguiente fue el diseño y validación de instrumentos, a fin de garantizar la recolección de la información de manera ordenada y sistemática.

Al respecto, cabe señalar en primer lugar que, en el paradigma interpretativo, el *contexto como un todo* constituye una fuente primaria de información y por tanto los elementos que se encuentran en el mismo (avisos puestos en aulas y pasillos, posters, graffitis, la propia disposición de los asientos en el comedor, entre otros) *se convierten en datos relacionados con las cuestiones que plantean el significado que el investigador les otorgue* (Eisner, 1998). Es por ello que se destacan la observación directa y las notas de campo como estrategias para la recogida de información.

Las observaciones se definen como “descripciones detalladas de sucesos, personas, acciones y objetos en escenarios” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 51) y permiten al investigador captar “lo que hacen y dicen las personas, y cómo lo hacen y dicen” (Eisner, 1998, p. 214).

Esto quiere decir que la observación es parte de todo estudio de caso, dado que se espera que el investigador esté en contacto con la realidad. La observación proporciona un mejor conocimiento del caso, favorece la revisión de la teoría y los instrumentos. Sin embargo, es un medio de apoyo de los otros instrumentos de recogida de información: la observación es “crucial, aunque secundaria” (Coller, 2005, p. 85).

Estas consideraciones indican que la técnica de observación directa, en el marco de una investigación cualitativa, puede ocurrir en forma de informes directos y presenciales de la acción social cotidiana y/o de los escenarios en forma de notas de campo. En este estudio, la observación directa y las notas de campo fueron estrategias relativas al plan de recogida de información, pero consideradas como complementarias a los instrumentos utilizados. Se utilizaron, por tanto, con el fin de registrar informaciones y reflexiones relevantes tanto para la toma de decisiones durante el trabajo de campo, como para completar y complementar el análisis de la información recogida a partir de las entrevistas y cuestionarios.

Se utilizó un cuaderno de notas consignando “anotaciones descriptivas (...) sobre los acontecimientos, personas, acciones y objetos en lugares” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 470), por ejemplo, durante la realización de las entrevistas, en la estadía diaria en cada institución, en espacios de socialización de los estudiantes, entre otros, a partir de detalles descriptivos por ejemplo *quién, qué, dónde, cómo y por qué*, entre otros. Se tomaron en consideración los siguientes criterios:

- Utilizar oraciones completas para evitar confusiones posteriores (por ejemplo, con el uso de abreviaturas, palabras incompletas o iniciales).
- Registrar fecha, hora y lugar al que pertenece la anotación o el hecho al cual se hace referencia.

- Incluir diferentes tipos de anotaciones para registrar (de observación directa, interpretativas, por temáticas, de tipo personal, relativas a los participantes en el estudio, problemas y cambios en el campo de trabajo).

Los instrumentos individuales correspondientes a la estrategia mixta de tipo anidada concurrente, para la recogida de información se diseñaron a partir de la matriz de información y considerando las orientaciones planteadas por Valles (2009) a fin de garantizar los criterios de *fiabilidad* y *validez de constructo*. Esto es, que las preguntas sean las mismas para todos los sujetos que participan en la investigación, y que permitan recoger información útil y relevante a los fines de la misma. En el marco de un estudio de casos, tal como se ha señalado, pueden aplicarse técnicas e instrumentos cuantitativos, cualitativos o mixtos, dependiendo del objetivo y la finalidad a que se dirige el mismo (Tesch, 1990).

A continuación, se detalla cada uno de estos instrumentos detallando los aspectos relativos a los criterios diferenciados al momento de definir *el número o cantidad* de informantes necesarios en cada uno, la validez y la confiabilidad de los dos tipos de instrumentos utilizados en el estudio (referidos a la validez interna para los cuestionarios, para los datos cualitativos las estrategias que serán utilizadas para garantizar la precisión de los resultados).

Cabe señalar que, siguiendo la estrategia de recogida de información de tipo anidada concurrente, se aplicaron los instrumentos cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo, aunque se presenten de manera separada en los apartados siguientes (el proceso de aplicación se detalla en el Capítulo 7, referido al desarrollo del estudio de campo).

Finalmente, se incluye un específico para los aspectos referidos a la estrategia de triangulación como parte de los criterios de calidad y rigor del estudio.

6.6.1. Entrevista y Guion de Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas pueden definirse como una *buena conversación*: escuchar con atención, preguntar a partir de los ejemplos y sentimientos concretos para procurar la información sustantiva y significativa que se busca (Eisner, 1998).

En el presente estudio de caso desde una perspectiva interpretativa, así como en otros de igual enfoque, las entrevistas son fundamentales, ya que constituyen el medio prioritario para acceder a las realidades múltiples proporcionadas por los informantes y elaborar descripciones e interpretaciones con cierto grado de precisión (Stake, 2010). Según la clasificación desarrollada por Grinell (1997, citado por Hernández et al., 2010, p. 597), las entrevistas pueden ser:

- a) *Estructuradas*, cuando el investigador define una guía de preguntas específicas y se ajusta a ella;
- b) *Semiestructuradas*, cuando existe una guía, pero el entrevistador tiene la libertad de introducir otras preguntas para obtener más información;

- c) *Abiertas*, cuando la entrevista se desarrolla a partir de una guía general con temas no específicos y el investigador posee amplia flexibilidad para manejarla.

El potencial de las entrevistas radica en que “escuchar lo que las personas tienen que decirnos acerca de sus actividades, sus sentimientos y sus vidas” (Eisner, 1998, p. 214), por lo que, en este estudio, las entrevistas ocuparon un lugar central como técnica para acceder a los sentidos y significados de los sujetos participantes.

Por este motivo se optó por diseñar entrevistas semiestructuradas las cuales contenían una serie de bloques y sus correspondientes preguntas temáticas; pero con flexibilidad para introducir otros temas de interés que surgieran durante la entrevista. Concretamente, se consideraron cuatro tipos de criterios para su elaboración (Creswell, 2003):

- Criterios referidos a la estructura (momentos en que está organizada).
- Criterios referidos a las preguntas (tipo de interrogantes a considerar).
- Criterios referidos al muestreo (cómo se seleccionará a los participantes).
- Criterios referidos a la validez y fiabilidad (estrategias para garantizar la precisión en los resultados)

Cabe señalar que los temas abordados en la entrevista fueron derivados de las dimensiones personal, familiar, institucional y de política pública contempladas en el enfoque prefigurado de este estudio (ver 6.5. *Matriz de información sobre la permanencia*).

Criterios referidos a la estructura.

A fin de contemplar un esquema que permitiera organizar la recogida de la información y una adecuada administración del tiempo y contenidos, se consideró como referente las cuatro partes de duración de la entrevista de Coller (2005, pp. 85-87). Cabe señalar que generalmente se dispone de un tiempo acotado y la necesidad de extraer la máxima información posible es lo que motiva la priorización de cada uno de los momentos durante la entrevista. A partir de dichas consideraciones, las entrevistas se desarrollaron acorde a cuatro momentos:

- a) la introducción,
- b) preguntas que “ayuden a romper el hielo”,
- c) desarrollo de las preguntas, y
- d) cierre de la entrevista.

En la introducción se comentó el objetivo del estudio, los motivos por los que se entrevistaba a cada persona, en qué iba a consistir la entrevista y su duración aproximada.

Este momento fue clave ya que la claridad del entrevistador en cuanto a la confidencialidad, la utilización de la información y el agradecimiento por la participación, favorecieron la realización de la entrevista. Cabe recordar que se trataba de una investigadora “ajena” o “extranjera” respecto al contexto próximo de los entrevistados (geográfico, institucional y en ocasiones, cultural) por lo que este momento inicial de clarificación y establecimiento de acuerdos fue un paso fundamental. Ello permitió focalizar luego en el desarrollo de las preguntas y su contenido en un marco de respeto, tranquilidad y confianza imprescindibles en toda entrevista.

En la segunda parte, esto es, las preguntas que “ayuden a romper el hielo”, Coller (2005) sugiere establecer un clima ameno y lo más relajado posible entre los participantes para luego dar paso a las preguntas formales de la entrevista. Para ello la investigadora preguntó a los entrevistados por sus estudios actuales y su relación con el caso estudiado.

La tercera parte contempló exclusivamente el desarrollo de las preguntas previstas. Aquí se recomienda especialmente intentar cubrir todos los temas que se han planteado, a fin de aprovechar al máximo los conocimientos, y el tiempo cedido por el entrevistado. Siguiendo esta recomendación, en esta instancia se intentó abordar todas las preguntas planificadas, aunque introduciendo matices y temas relacionados cuando se consideraba pertinente.

Finalmente, en el momento de conclusión y cierre de la entrevista se agradeció al entrevistado por el tiempo y la disponibilidad brindados. También se comentó, en algunos casos, la posibilidad de contactar otra vez por si quedaban aspectos que requerían clarificación o profundización.

Criterios referidos a las preguntas.

En palabras de Stake (2010), quien realiza una entrevista de carácter cualitativo, sea en profundidad o semiestructurada, debe contar previamente con un listado de interrogantes orientados a los temas que se han escogido como prioritarios (ver 6.5. *Matriz de información sobre la permanencia*).

De esta manera, clarificar la información prioritaria que se pretende obtener con la entrevista hace necesario definir los temas y subtemas que se tratarán lo que permitirá evitar, fundamentalmente, respuestas del tipo *sí* o *no* que aportan un escaso nivel de profundidad en un estudio cualitativo.

A fin de obtener, durante la entrevista, la descripción de una situación, de una relación o una explicación; en este estudio se consideró la clasificación de preguntas de Mertens (2005 en Hernández et al., 2010, p. 420).

A modo de ejemplo, algunos de los interrogantes planteados en la entrevista semiestructurada destinada a los estudiantes se clasificaron como sigue (ver Anexo 1.1. Guion de entrevista semiestructurada):

a) Preguntas de opinión

Ejemplo: 12) *Desde tu punto de vista, ¿Cuál crees que es la principal dificultad para aquellos que quieren estudiar en la Universidad, pero no lo consiguen o tienen que abandonar antes de terminar el pregrado?*

b) Preguntas de expresión de sentimientos

Ejemplo: 3) *¿Cómo te sientes estudiando en esta universidad?*

c) Preguntas sobre antecedentes:

Ejemplo: 10) *¿Qué sentimientos y sucesos recuerdas de los primeros años en la universidad? ¿Podrías describirlos?*

d) Preguntas de simulación:

Ejemplo: 14) *Si fueras el Rector de esta Universidad, ¿Cuál sería el principal problema de los estudiantes que resolverías? ¿Por qué?*

Para garantizar la calidad de las preguntas de las entrevistas semiestructuradas, su formulación consideró los siguientes aspectos (Coller, 2005; Hernández et al., 2010):

1. Se plantearon preguntas abiertas, concretas y específicas para evitar respuestas vagas o ambiguas.
2. Se agruparon las preguntas por temas para facilitar al entrevistado su comprensión.
3. Se diferenció entre preguntas que buscaban una opinión y las que buscaban información sobre algún acontecimiento o datos concretos.
4. Se comenzó la entrevista por las *preguntas generales* y luego se realizaron las *preguntas específicas*.

Criterios referidos al muestreo.

La utilización de las entrevistas en un estudio cualitativo conlleva responder a dos interrogantes fundamentales: a quiénes y a cuántos se entrevistará (Valles, 2009). En el caso de las entrevistas semiestructuradas por corresponderse a una estrategia cualitativa, se recurrió a una técnica de muestreo no probabilístico: el *Muestreo en cadena*. Este muestreo consiste en identificar participantes clave y se agregan a la muestra, se les consulta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, se las contacta y se las incluye.

Sin embargo, sobre la utilización de este tipo de muestreo Valles (2009) advierte que su “uso acrítico” podría introducir sesgos en la investigación, para lo cual sugiere que el proceso de muestreo en una investigación cualitativa constituya un proceso flexible, iterativo y continuo orientado por los propósitos de la investigación.

Para evitar esta situación de sobre utilización del muestreo en cadena, definir quiénes constituirán la muestra definitiva y en qué momento se concluirá el proceso de selección de informantes, se consideraron dos criterios:

a) *Definición teórica*, el propio contexto, los objetivos y las preguntas de investigación del trabajo, permitieron decidir en qué punto se consideraba oportuno el abandono del escenario de investigación para dar paso a la explotación y análisis de los datos obtenidos (Castro, 2006);

b) *Saturación teórica*, que se obtuvo cuando la información recogida a partir de nuevas entrevistas, observaciones o documentos, no aportó nada relevante o nuevos aspectos a lo trabajado en este estudio respecto de la permanencia de estudiantes indígenas (Valles, 2009).

6.6.2. Encuesta y Cuestionario

Entre las técnicas cuantitativas se optó por la *encuesta* ya que es una técnica que hace posible la recolección de una gran cantidad de información sobre un grupo de sujetos asegurando el anonimato.

Respecto del instrumento *cuestionario*, que se define como “conjunto de preguntas respecto una o más variables a medir” (Hernández et al., 2010, p. 217).

- Criterios referidos al muestreo (cómo se seleccionará a los participantes).
- Criterios referidos a la construcción del cuestionario (justificación, etapas de elaboración).
- Criterios referidos a su validación (proceso seguido para su validación).

Criterios referidos a la población y muestra

La *población* refiere al conjunto de todos los sujetos que reúnen una serie de características concretas vinculadas al objeto y problema de estudio; la muestra, por otra parte, se define como un *subgrupo representativo* de esta población (Hernández et al., 2010). Esto es, un conjunto de casos extraídos de una población y seleccionados a partir de un método de muestreo (Latorre et al., 2003).

Los límites de la población de este estudio quedaron definidos como sigue: todos los estudiantes universitarios matriculados en todos los casos de estudio contemplados en esta investigación.

Cabe señalar que la población total se calculó considerando de manera conjunta los datos de los seis casos de estudio, esto es, incluyendo dentro de la población total a

todos los estudiantes regulares (sean indígenas o no indígenas) matriculados en estas universidades.

La selección de la técnica de muestreo se realizó teniendo en cuenta dos criterios (Hernández et al., 2010):

- calcular un tamaño de muestra representativo de la población, y
- seleccionar el número de unidades muestrales (estudiantes universitarios, en este estudio) garantizando que todos tuvieran iguales posibilidades de ser escogidos.

A diferencia del muestreo realizado en el caso de las entrevistas semiestructuradas, se utilizó un muestreo probabilístico dado que todos los sujetos (estudiantes universitarios) tuvieron igual posibilidad de participar en el estudio respondiendo el cuestionario.

El cálculo del tamaño de muestra consideró además los siguientes supuestos (a partir de Hernández et al., 2010):

- Un error estándar de 5%
- Un porcentaje estimado de la muestra, esto es, considerando que el 50% de la población pertenece a un pueblo indígena y el otro 50% no pertenece a ésta.

Criterios referidos a la construcción del cuestionario.

En el proceso de construcción del cuestionario se siguieron las etapas y orientaciones recomendadas por Hernández (2010), McMillan y Schumacher (2005) y Morales, Urosa y Blanco (2003), que incluyen:

- a) definición de objetivos para su aplicación,
- b) escritura de los ítems y su revisión,
- c) construcción de un formato general, d) aplicación piloto, y
- e) revisión para elaborar la versión final del cuestionario.

La aplicación del cuestionario tuvo como objetivos:

- Obtener información sobre las percepciones de los estudiantes indígenas y no indígenas respecto de su permanencia en la universidad.
- Triangular la información obtenida a partir de las entrevistas a estudiantes indígenas, y relacionarla con la obtenida por parte de otros informantes.

Respecto de la redacción de los ítems, una primera decisión fue la de utilizar ítems con formato cerrado (donde las respuestas estaban predeterminadas) e ítems abiertos (con espacio en blanco donde los encuestados pueden escribir sus respuestas). La decisión de utilizar preguntas abiertas en algunas variables se fundamentó en que la investigadora consideró la necesidad de profundizar sobre determinadas cuestiones y por eso se incluyó un espacio para una respuesta abierta.

Asimismo, algunas preguntas cerradas presentaban varias opciones de respuestas mientras que otras sólo era posible escoger una opción (esto se indicaba al encuestado en cada pregunta).

La redacción de los ítems contempló el tránsito de las variables a sus componentes, a sus indicadores y finalmente a los ítems (Hernández et al., 2010). De esta manera, se detallan para cada variable definida en la matriz de información (ver Tabla 43) las dimensiones y categorías correspondientes. Las preguntas e ítems de respuesta incluyen opciones cerradas y abiertas, así como opciones de respuesta excluyentes (sólo se puede escoger una única respuesta entre las alternativas que se presentan) o múltiples (se puede escoger varias respuestas entre las alternativas que se presentan), o en las que el encuestado puede escribir brevemente su respuesta o experiencia.

Las respuestas son de carácter no métrico o cualitativo, por lo que no implican una puntuación numérica (Hernández et al., 2010).

Tabla 43. Ejemplo de desarrollo del ítem - cuestionario sobre la permanencia.

Estudio sobre la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad			
Dimensión	Variable	Indicadores	Ítems
Dimensión Personal	Perfil académico	Jerarquía de preferencias para continuar estudios universitarios	SEÑALE SI LOS SIGUIENTES ASPECTOS FUERON IMPORTANTES PARA SEGUIR ESTUDIOS UNIVERSITARIOS <i>(Marque una o varias alternativas)</i>
		Jerarquía de preferencias para elegir la carrera	SEÑALE SI LOS SIGUIENTES ASPECTOS FUERON IMPORTANTES PARA ELEGIR LA CARRERA QUE ESTUDIA <i>(Marque una o varias alternativas)</i>

Nota. Elaborado a partir Hernández et al. (2010).

Esta primera versión del cuestionario quedó conformada por la portada (presentación del instrumento y objetivos de la investigación, agradecimiento por la colaboración e instrucciones para completar el cuestionario) y cuatro apartados:

Primer apartado. Datos personales (edad, sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia), académicos (año de la licenciatura que cursa carrera, año de ingreso a la universidad, modalidad de ingreso a la universidad, escuela secundaria de donde proviene) y sociodemográficos (lengua materna, otra lengua, identificación,

pertenencia a un pueblo indígena).

Segundo apartado. Apreciaciones sobre la vida en la universidad, preguntas e ítems referidos a: posibles situaciones de discriminación vividas por el estudiante y/o sus compañeros (en relación a idioma, vestimenta, apariencia física, dificultades al hablar), conocimiento respecto de instancias de la universidad que promovieran inclusión de estudiantes indígenas.

Tercer apartado. Apreciaciones sobre estudiar en la universidad, preguntas e ítems referidos a: dificultades con que se encuentra, actividades que realiza al momento de estudiar, intervalo de calificaciones durante el último año, motivaciones para elegir la carrera, motivaciones para elegir la universidad.

Cuarto apartado. Situación económica del estudiante (principal fuente de financiamiento durante los estudios) y datos del grupo familiar (lengua materna del padre/madre, nivel máximo de estudios alcanzado por el padre/madre).

Al finalizar se incluyó un espacio en blanco para aquellos casos en los que el encuestado deseara agregar comentarios finales.

Respecto del formato general del cuestionario se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos, intentando configurar un instrumento asequible en formato y contenido por parte de los sujetos:

- Nota de presentación de la investigadora y del estudio, en la que se explicitaba el anonimato de la participación, la confidencialidad en el uso de los datos, y se agradecía por la colaboración en la investigación.
- Instrucciones cortas y fáciles de entender para el completamiento correcto del cuestionario.
- Datos demográficos para la ubicación del encuestado (Hernández, 2010): edad, género, lugar de nacimiento, ciudad donde vive, lengua materna, segunda lengua.
- Espacio para comentarios relacionados al tema en la parte final de cuestionario, agradeciendo una vez más la participación en la investigación.
- El tiempo necesario para responder el cuestionario se estimó en 15 minutos, considerando que su aplicación se realizaría durante una clase.
- Al realizar la aplicación se ofreció a los sujetos participantes la posibilidad de acceder a los resultados finales de la investigación.

Criterios referidos a la validación de constructo y contenido

Una vez confeccionada la versión preliminar del cuestionario se procedió a realizar la validación de constructo y contenido de los ítems respecto de los criterios de Univocidad (que el significado de la frase tenga una única interpretación y significado, SI/NO), la Pertinencia (que la frase tenga relación con el tema de estudio, SI/NO) y el Grado de Importancia (relevancia de la idea presentada en cada ítem, valorada en una graduación del 1 al 6) de cada ítem.

El cuestionario fue revisado por 9 expertos en la temática de Bolivia, España, Guatemala, México Perú y Venezuela, que participaban del Proyecto ACCEDES a quienes se envió el cuestionario solicitando sus opiniones y comentarios.

Al igual que en otros estudios (Navarro, 2013) buscando la diversidad entre expertos respecto del tema de la permanencia en la universidad, estudiantes indígenas y que pertenecen a los dos contextos seleccionados a fin de garantizar no sólo la adecuación en cuanto al contenido sino también respecto del contexto (ver Tabla 44).

Tabla 44. Validación del cuestionario por jueces.

EXPERTOS TEÓRICOS	
Juez 1	Profesora titular – Facultad de Educación - Universidad Católica Boliviana San Pablo (Bolivia)
Juez 2	Profesor titular – Departamento de Pedagogía Aplicada - Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Juez 3	Profesora titular – Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad del Tolima (Colombia)
Juez 4	Investigador - Universidad de San Carlos de Guatemala - Instituto de Estudios Interétnicos (Guatemala)
Juez 5	Director Programa de Doctorado - Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)
Juez 6	Profesora titular - Facultad de Humanidades y Educación - Universidad de los Andes (Venezuela)
EXPERTOS PRÁCTICOS	
Juez 7	Profesora titular – Facultad de Pedagogía - Universidad Veracruzana (México)
Juez 8	Profesora titular – Facultad de Educación - Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)
Juez 9	Profesor titular – Facultad de Humanidades y Educación - Universidad de los Andes (Venezuela)

Nota. Elaboración propia.

Para este proceso se envió a cada uno de los jueces una carta solicitando su colaboración, y una versión del cuestionario en el que se añadió a cada ítem un cuadro con los tres criterios señalados (univocidad, pertinencia e importancia); se incluyó además un espacio de observaciones en caso el evaluador deseara realizar otros comentarios.

Una vez recibidas las respuestas se procedió a su procesamiento, para lo cual se tomaron las siguientes decisiones en base a lo propuestos por Navarro (2013) en un estudio de casos múltiple y de recogida de datos mixta, similar a este:

- Univocidad (a partir del 10% del NO, *se mejora el ítem*)
- Pertinencia (a partir del 20% del NO, se suprime el ítem)
- Importancia (a partir de una media igual o inferior a 3.5, se suprime el ítem).

Se realizó además una validación empírica en el primer caso de estudio piloto en Perú. El instrumento fue administrado por la investigadora, a un grupo de 12 estudiantes con un formato de presentación en papel y lápiz, a marcar y completar por parte de los encuestados. Luego de esta aplicación piloto se introdujeron los datos en el programa SPSS15.0 para analizar la consistencia interna del cuestionario (fiabilidad).

Las modificaciones introducidas a partir de los comentarios recibidos por parte de los expertos y de la aplicación piloto fueron:

- a) Se realizaron cambios en la redacción de algunos ítems que no resultaban del todo claros para los estudiantes y a fin de garantizar la univocidad, por ejemplo, ítem 18. *¿Al momento de estudiar, ¿Con qué frecuencia se encuentra con estas dificultades?* Algunos estudiantes plantearon que “no se entendían como DIFICULTADES sino como OCASIONES”, se modifica EL ENUNCIADO y la tabla.
- b) Se incluyó la opción de respuesta “No sabe”, en aquellos ítems donde podía ocurrir esta posibilidad, por ejemplo, en el Ítem 15- *¿Existen instancias en la universidad que promuevan la inclusión...?*
- c) Se incorporaron algunos ítems que no estaban contemplados y que se consideraban pertinentes, por ejemplo, Ítem 7- *¿Habla Lee o Escribe otra lengua o idioma?* Incluir otras alternativas además de las lenguas oficiales.

Por otra parte, la validación de jueces y la aplicación piloto no indicaron la necesidad de eliminar ítems. Los criterios de importancia y pertinencia de las preguntas arrojaron un resultado superior al 90% respecto a la pertenencia y una media de 5.3 (escala de 1 a 6) respecto a la importancia.

A partir de estas modificaciones se elaboró la versión final de este instrumento (ver Anexo 1.2. Cuestionario), el cual quedó establecido en 27 ítems (ver Tabla 45).

Tabla 45. Relación entre variables, indicadores e ítems del cuestionario sobre la permanencia.

CAMPO DE ESTUDIO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	VARIABLE DEFINIDA	ÍTEMS
Dimensión Personal	Perfil personal del estudiante	Edad	1, 2, 3,
		Género	4, 5, 6,
		Lugar de nacimiento	7, 8, 9
		Ciudad actual de residencia	
		Lengua materna	
		Otra lengua	
		Identificación con un pueblo indígena	
		Pertenencia a un pueblo indígena	
	Perfil académico del estudiante	Modalidad de ingreso a la universidad	10
		Escuela secundaria de procedencia	11
		Motivación para estudiar en la universidad	22
		Motivación para estudiar la carrera	23
		Percepción sobre rendimiento en la carrera	21
	Perfil económico	Fuentes de financiamiento	24
Proceso de enseñanza - aprendizaje	Actividades de aprendizaje	19	
	Dificultades en la lectura, escritura o de pensamiento lógico-matemático en las actividades universitarias	20	
Dimensión familiar y sociocultural	Perfil padre / madre	Lengua materna	25
		Nivel educativo máximo alcanzado por padre/ madre	26
		Sector de empleo	27
Dimensión institucional	Proyecto educativo	Programas y acciones para la inclusión de estudiantes indígenas (de apoyo sociocultural y afectivo, de formación diseñados en conjunto con comunidades u organizaciones indígenas, de identidad cultural dentro de la universidad)	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
		Apoyo, asesoramiento, acciones de sensibilización para el trabajo con estudiantes indígenas promovido por la universidad	

Nota. Elaboración propia.

Previa su aplicación durante la recogida de datos en los casos de México se realizó una nueva validación de tipo contextual, a fin de adecuar las preguntas y opciones de respuesta a este contexto (ver Tabla 46). Nuevamente se buscó que los jueces fueran expertos de universidad con experiencia docente con temáticas relacionadas a la inclusión de estudiantes indígenas.

Tabla 46. Validación contextual del cuestionario: México.

EXPERTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS	
Juez 1	Profesora titular - Universidad Veracruzana (México)
Juez 2	Profesora titular - Universidad Autónoma de Tabasco (México)
Juez 3	Profesor titular - Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (México)

Nota. Elaboración propia.

6.6.3. Técnica de Análisis documental y Recogida de documentos

La recogida y análisis de documentos es una técnica indirecta de investigación que proporciona coherencia, fiabilidad y solidez a los datos recogidos en los estudios cualitativos (Coller, 2005; Stake 2010).

Con *documentos* se hace referencia a todos aquellos materiales que hayan sido elaborados por otras personas en relación con el caso estudiado. Según Colás y Buendía (1998) pueden clasificarse en *documentos externos e internos*.

Los documentos externos, son producidos con el fin de establecer la comunicación con el contexto en que se encuentra la institución. En este estudio, se consideraron aquellos que daban a conocer el posicionamiento institucional oficial respecto de objetivos, valores, dinámicas, que perseguía la institución relacionados a la permanencia de los estudiantes indígenas (cartas, documentos de divulgación, boletines de información, entre otros).

Los documentos internos, son aquellos cuya finalidad es la de facilitar la comunicación dentro de la propia institución. En este estudio, se consideraron los que informaban aspectos relativos a la propia institución, tales como el modelo de organización, organigrama, entre otros, vinculados a la temática de estudio (informes y memorias internas, actas de reuniones, reglamentos, informes estadísticos, entre otros).

El acceso a estos documentos está dado por la recogida en cada una de las instituciones, además de la consulta y revisión de páginas web institucionales, ya que éstos medios funcionan usualmente como espacios de comunicación y repositorio de documentos, sobre todo de los documentos externos. En algunos casos, estos documentos también pueden ser facilitados por los propios actores institucionales.

El análisis de estos documentos, que puede adoptar la forma de análisis de discurso o análisis de contenido, constituyó uno de los ejes de triangulación metodológica que caracteriza este estudio. Los objetivos de este análisis se definieron como sigue:

- Contextualizar cada uno de los casos, aportando información relevante respecto de las características principales de cada universidad. Esto permitirá a la investigadora situarse en el campo de trabajo antes y durante la recogida de información, así como apoyar a los métodos directos diseñados (entrevista semiestructurada y cuestionario).

- Complementar y contrastar la información recogida en cada uno de los casos con las otras técnicas de recogida de información directa (entrevistas, cuestionarios), concretamente analizar qué aspectos relativos a la permanencia de estudiantes indígenas emergen o son señalados en estos documentos institucionales. Es por ello que se contemplaron como documentos, por ejemplo, informes generados dentro de la propia universidad sobre estos programas, convenios vinculados, actas de reuniones, artículos de prensa que recojan la experiencia de inclusión de estudiantes indígenas, artículos académicos producidos en relación a la evaluación de estas experiencias y programas, entre otros.

Para su análisis se consideró su clasificación sistemática, descripción e interpretación de los contenidos del documento, a la luz de los objetivos del estudio (Vázquez et al., 2006) (ver Anexo 1.3. Análisis de documentos).

6.6.4. Criterios referidos a la validez y fiabilidad de las técnicas y estrategias mixtas

En una investigación interpretativa la triangulación es una de las estrategias destinadas a lograr de forma compleja y completa el conocimiento del comportamiento humano a partir de diferentes puntos de vista, se vale para ello de datos cuantitativos y cualitativos. La calidad de un estudio se relaciona con su validez, esto es, una investigación que es válida es verdadera, es creíble y ofrece resultados válidos, que aportan credibilidad.

Como puede anticiparse el problema de la fiabilidad en un estudio de tipo cualitativo como el que se propone, se complejiza por la naturaleza de los datos, del proceso de investigación y la presentación de los resultados. En los estudios cualitativos se carece de medida, entendida en sentido estricto, y es la categorización la que juega este papel, es decir, que hay que asegurarse que en cada categoría de análisis se incluyen las subcategorías que corresponden con el fin de lograr una mayor precisión y sistematización en todo el proceso.

En cuanto a la validez, según McMillan y Schumacher (2005, p. 414) “la validez de los diseños cualitativos es el grado en que las interpretaciones y los conceptos poseen *significados recíprocos* entre los participantes y el investigador”.

Según Merriam (1998), la *validez interna* se refiere a cómo los resultados de la investigación se corresponden con la realidad, esto es, *¿Cuán congruentes son con la realidad?* (p. 201). Por otra parte, define la fiabilidad como la medida en que los resultados de la investigación pueden ser replicados, esto es, si el estudio es repetido, *¿producirá los mismos resultados?* (p. 201).

En los estudios cualitativos la fiabilidad hace referencia a la posibilidad de replicar los estudios, es decir, que un investigador que utilice los mismos métodos que otro arribe a los mismos resultados (Pérez, 1990, p. 168).

Sin embargo, cabe señalar que el comportamiento humano no es estático, y por tanto Merriam (1998) señala que no se trata tanto de pretender *volver a encontrar los mismos resultados*, como a *si los resultados son consistentes con los datos recolectados*.

En este sentido, la triangulación emerge como técnica para asegurar la fiabilidad y la validez interna, ya que proporciona mayor profundidad y riqueza al estudio, al confluir datos de diferentes actores del fenómeno, de distintas fuentes y de diversas formas de recogida de los mismos (Cohen y Manion, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Merriam, 1998). La *triangulación metodológica* es aquella que utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio y se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos (Denzin 1979, citado por Cohen y Manion, 2002, p. 335). Reflejar esta multiplicidad de perspectivas e intentar comprenderlas constituye una de las perspectivas centrales de los estudios de caso:

Las ventajas de una técnica particular para reunir relatos de testigos de un acontecimiento-triangulación- debieran acentuarse. Esto está en el corazón de la intención del trabajador de estudios de casos para responder a la multiplicidad de perspectivas presentes en una situación social. Se consideran todos los informes en parte por ser la expresión de la posición social de cada informante. El estudio de casos necesita representar, y representar medianamente, esos puntos de vista diferentes y algunas veces conflictivos. (Adelman et al., 1980, citado por Cohen y Manion, 2002, p. 341)

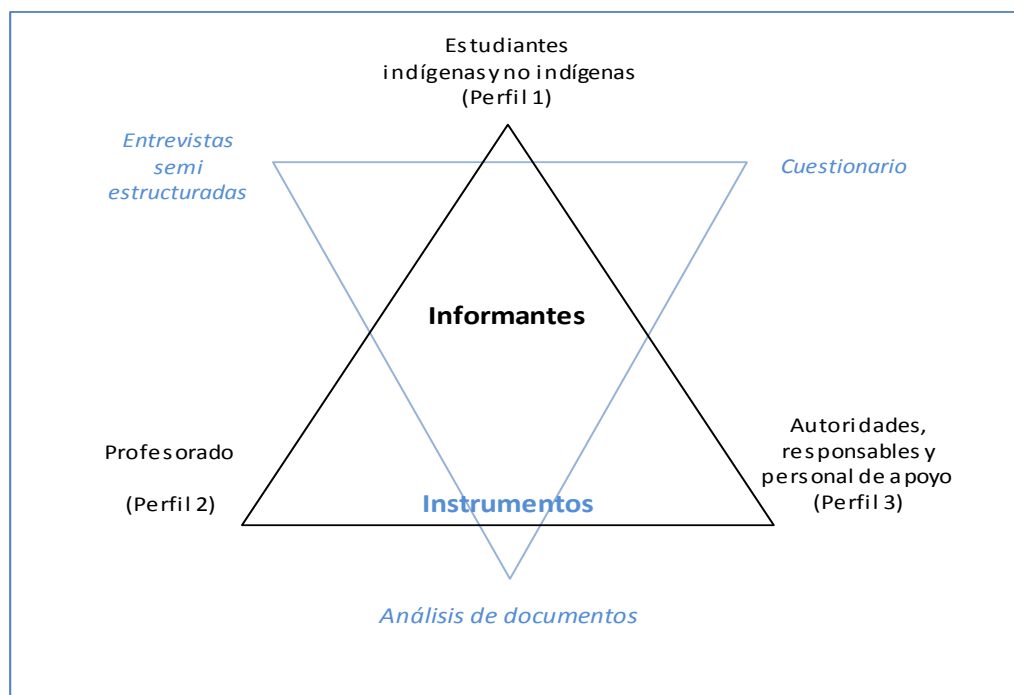
La triangulación es un *principio básico*, antes que sólo una estrategia, para reforzar la validez y fiabilidad de la investigación (Coller, 2005). El proceso continuo de recoger y analizar datos desde diferentes ángulos o perspectivas a fin de contrastarlos e interpretarlos garantiza la credibilidad de la investigación.

Al disponerse conscientemente a iniciar la recolección y comprobar los hallazgos mediante la utilización de múltiples fuentes y tipos de evidencias, el investigador construirá el proceso de triangulación en la recolección de datos. (Huberman y Miles, 2010, p. 282).

En este estudio, la triangulación se realizó en el caso de instrumentos e informantes con el objetivo de garantizar la diversidad de perspectivas y datos recogidos para producir el conocimiento más completo posible sobre el momento de permanencia de estudiantes indígenas en universidades latinoamericanas. Para ello la recolección de datos se concretó aplicando tres instrumentos las entrevistas semiestructuradas, el cuestionario y el análisis de documentos, diferentes estrategias que tienen por finalidad compensar mutuamente sus deficiencias (Denzin, 1979, p. 140, citado por Pérez, 1990, p. 171).

La triangulación diseñada pretendió abordar el estudio del momento de permanencia asumiéndola desde la complejidad, la representatividad de voces, y las diversas perspectivas de los actores implicados, que pueden también estar en conflicto o contradicción (ver Figura 18).

Figura 18. Triangulación desarrollada en el estudio de la permanencia de estudiantes indígenas.



Nota. Elaborado a partir de Tejada, 2012.

Por otra parte, la *validez externa* se refiere a la medida en que los resultados de un estudio pueden ser aplicados a otras situaciones, esto es, *¿Cuán generalizables son los resultados de una investigación cualitativa?* (Merriam, 1998, p. 201).

A partir de las orientaciones de Yin (2014) cuatro tipos de test han sido utilizados para establecer la calidad de este estudio (ver Tabla 47).

Tabla 47. Test utilizados para garantizar la calidad del estudio.

TEST	TÁCTICA DEL CASO DE ESTUDIO	FASE DE LA INVESTIGACIÓN DONDE LA TÁCTICA OCURRE
Validez de constructo	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar múltiples fuentes de evidencia - Establecer una cadena de evidencia - Revisión del borrador del reporte del caso de estudio por parte de informantes clave 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolección de datos - Recolección de datos - Composición
Validez interna	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la coincidencia de patrones - Utilizar la construcción de explicaciones - Comparar explicaciones rivales o contrapuestas - Usar modelos lógicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de datos - Análisis de datos - Análisis de datos - Análisis de datos
Validez externa	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la replicación lógica en los estudios de múltiples casos 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de la investigación

TEST	TÁCTICA DEL CASO DE ESTUDIO	FASE DE LA INVESTIGACIÓN DONDE LA TÁCTICA OCURRE
Fiabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar un protocolo del estudio de caso - Desarrollar una base de datos del caso de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolección de datos - Recolección de datos

Nota. Elaborado a partir de Yin (2014).

Asimismo, en la matriz de información de la permanencia se integraron los informantes y los instrumentos seleccionados para la recogida de información, a fin de evidenciar los diferentes elementos de contrastación pretendidos para cada aspecto analizado (ver Tabla 48). Al respecto, y como señalan (Coller, 2005; Stake, 1999; Yin, 2009), este tipo de abordaje permite una aproximación más completa y compleja al objeto de estudio a la vez que aumenta la validez de la investigación (McMillan y Schumacher, 2010).

Otros criterios de garantía de calidad del estudio incluyeron: la revisión de la literatura específica relativa al objeto de estudio, la validación de los instrumentos por parte de expertos y profesores vinculados a la temática, la descripción detallada de los pasos y decisiones adoptados durante el proceso de la investigación, incluyendo limitaciones y problemas; asegurar la confidencialidad de los informantes así como su voluntad para participar del estudio, y la presentación pública de los resultados alcanzados, en la etapa correspondiente a la difusión y comunicación.

Tabla 48. Matriz de información, informantes, técnicas e instrumentos para el estudio “La permanencia de los estudiantes indígenas en instituciones de educación superior”

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS				Análisis documental		
			Estudiantes	(Nivel 1)	Entrevista semiestructurada				
					Profesorado. (Nivel 2)	(Nivel 3).			
PERMANENCIA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LAS IES - EXPERIENCIA UNIVERSITARIA	1. Dimensión Personal <i>Variables psicológicas-educativas que inciden al momento de iniciar y permanecer en estudios universitarios.</i>	1.1. Perfil del estudiante	Edad	X	X				
			Género	X	X				
			Lugar de nacimiento	X	X				
		<i>Características sociodemográficas del sujeto. Se incluye la variable de lengua materna y lugar de nacimiento como parte de la adscripción a un pueblo indígena.</i>	1.2. Perfil académico	Lengua materna	X	X	X		
				Ciudad actual de residencia	X				
			<i>Conjunto de indicadores y categorías que refieren a la trayectoria estudiante inmediatamente previa a su ingreso a la Educación Superior.</i>	Escuela secundaria de procedencia	X	X			
				Preparación académica para el ingreso a la universidad		X			
				Motivación para estudiar en la universidad	X	X	X		
				Motivación con la carrera que estudia	X	X	X		
				Percepción sobre rendimiento en la carrera	X	X			X
				1.3. Perfil económico	Fuentes de financiamiento (becas, ayuda familiar, autofinanciamiento)	X	X		X
			Costes asociados a los estudios universitarios (transporte, manutención, material bibliográfico)			X		X	

	<p>1.4. Proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p><i>Percepciones sobre el proceso de E-A y tipo de relaciones pedagógicas que caracterizan la experiencia escolar universitaria (Casillas et al. 2010).</i></p>	Actividades de aprendizaje (lectura, escritura y/o pensamiento lógico matemático en las actividades universitarias.)	X	X	X			
		Percepción sobre la escuela secundaria		X	X			
		Hábitos y métodos de estudio		X	X			
		1.5. Integración al grupo de pares	Aceptación o rechazo por el grupo clase	X	X	X		
		Relaciones que los jóvenes establecen con sus compañeros en la universidad, fundamentales para la socialización, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y redes que facilitan su aprovechamiento académico y desenvolvimiento en la institución (Casillas et al., 2010).	Actividades con el grupo fuera de clase	X	X			
		Relaciones con pares durante la carrera (sentimientos de integración, familiaridad, confianza, soledad, inseguridad, pleitos, entre otros)		X	X	X		
	<p>2. Dimensión Familiar y Sociocultural</p> <p><i>La integración del estudiante en el sistema de educación superior está influenciada por variables familiares</i></p> <p><i>El entorno sociocultural puede facilitar o hacer más compleja la integración de los estudiantes a las nuevas formas de</i></p>	2.1. Perfil padre/ madre	Lengua materna	X				X
		<i>Características principales de la situación del padre/madre, se toman como variables de la pertenencia indígena la situación laboral (actividad rural o campesina) y la lengua materna.</i>	Sector de empleo	X				X
			Nivel educativo alcanzado por cada uno de los progenitores	X				X
		2.2. Apoyo familiar y compromiso	Compromiso con la familia/ comunidad de origen por continuar estudios superiores		X			X
<i>Para algunos estudiantes la adaptación a la vida universitaria constituye un reto y un compromiso personal que les lleva a esforzarse y a buscar la ayuda necesaria para alcanzar las metas que tienen planteadas (Cabrera et al. 2006).</i>		Valoraciones de la familia sobre continuar estudios en la Universidad		X			X	
2.3. Barreras culturales		Percepción de discriminación	X	X	X	X		
<i>Distancia cultural entre la educación</i>	Apoyo y acompañamiento externo a la familia		X					

	<i>estudio y a la vida estudiantil (Villasante, 2007).</i>	<i>superior y la comunidad indígena. Sentimiento de choque profundo al encontrarse con una nueva realidad que altera las familias, la lengua y el vestir de los estudiantes indígenas, entre otros aspectos (Carnoy et. al., 2002; SITEAL, 2010).</i>	Identidad dentro de la universidad (uso de la lengua, difusión de la cultura, entre otros)	X	X	X	X
3. Dimensión Institucional <i>Existencia de un aparato de esfuerzos estructurados e institucionalizados para motivar y apoyar a los estudiantes indígenas dentro de la universidad (Carnoy, et al., 2002)</i>		3.1. Instalaciones y servicios <i>Actuaciones que tienen por objeto favorecer la adecuación y adaptación social e institucional de los estudiantes (ACCEDES, 2012).</i>	Sedes: centralizada/territorial	X		X	X
			Rural/urbana	X		X	X
			Servicios que ofrece la Universidad (comedor, seguro médico, asistencia psicológica, bibliotecas)			X	X
			Asociaciones de estudiantes indígenas	X	X	X	X
			Grupos culturales, recreativos y deportivos	X		X	
			Residencia durante los estudios universitarios	X		X	X
			3.2. Proyecto educativo			X	X
			<i>Estrategias de seguimiento académico (tutorías, asesorías, cursos de reforzamiento y cursos de apoyo en técnicas de estudio)</i>		X	X	X
			<i>Programas y acciones para la inclusión de estudiantes indígenas (de apoyo sociocultural y afectivo, de formación diseñados en conjunto con comunidades u organizaciones indígenas, de identidad cultural dentro de la universidad)</i>	X	X	X	X
			3.3. Financiamiento				X
<i>Aporte estatal para el desarrollo y mejora de las instituciones y carreras (García Guadilla, 2012). Se incluye en esta subdimensión al presupuesto propio de la universidad destinado a acciones y programas para estudiantes indígenas.</i>				X			
Programa propio de becas para estudiantes indígenas				X			
Recibe fondos para programas destinados a estudiantes indígenas				X			
Destina presupuesto para programas destinados a estudiantes indígenas				X			

	3.4. Profesorado <i>Preparación y motivación de los profesores para enseñar a jóvenes indígenas (Paladino, 2008).</i>	Apoyo, asesoramiento, acciones de sensibilización para el trabajo con estudiantes indígenas durante la formación como docente universitario	X	X	X	X	
		Apoyo, asesoramiento, acciones de sensibilización para el trabajo con estudiantes indígenas promovido por la universidad	X	X	X	X	
		Relación con los estudiantes (motivación, tener en cuenta sus opiniones sobre la asignatura, diálogo sobre el desarrollo del curso, entre otros)	X	X			
	4. Dimensión Políticas públicas en Educación Superior <i>Políticas y programas de educación superior universitaria para pueblos indígenas.</i>	4.1. Marco legislativo en Educación Superior para pueblos indígenas <i>Oferta de políticas y acciones destinadas a los pueblos indígenas (Paladino, 2008; Rezava, 2008).</i>	Reconocimiento de los pueblos indígenas en documentación oficial (Constitución, Ley de Educación, Ley de Educación Superior, entre otros).			X	X
			Programas para estudiantes indígenas en las universidades (becas, créditos, acceso, entre otros)			X	X

6.7. Diseño de la estrategia de análisis

En todo diseño de investigación es esencial clarificar la estrategia que se utilizará para transcribir, clasificar, codificar e interpretar la información recogida: la previsión inicial de estas estrategias y procedimientos permite guiar no sólo la recogida de datos, sino también su análisis, con el fin de producir unos resultados acordes a los cánones científicos establecidos.

Esta previsión es fundamental, por tanto, para alcanzar los criterios de fiabilidad y validez, garantizando la rigurosidad durante el desarrollo del estudio. La identificación de los procedimientos de análisis y validación depende, además, de la estrategia de recogida de datos que se implementará, motivo por el cual dichos procedimientos deben estar explicitados en el diseño de investigación (Creswell, 2003). Las representaciones producidas como resultado del análisis cualitativo se basan, tal como se explicitó en secciones anteriores, en el análisis sistemático de las evidencias recogidas y, por tanto, los procedimientos conducentes a ellas deben clarificarse y especificarse a fin de garantizar la rigurosidad y sistematicidad en la aplicación del método (Coller, 2005).

Pese a su importancia, el análisis de datos es uno de los aspectos menos desarrollado en la investigación cualitativa (Yin, 2014). Ello puede deberse a que persiste el debate en la comunidad científica respecto de los criterios por los cuales los datos son admisibles y el análisis válido en este paradigma (Huberman y Miles, 2010).

Existe consenso, sin embargo, en algunos aspectos: cuándo ocurre el proceso de análisis de datos, y los procedimientos que se requieren tanto en la investigación cualitativa como en los estudios de caso. En este consenso coinciden, entre otros, autores como Huberman y Miles (2010); Merriam (1998) y Stake (2010).

En cuanto a *cuándo ocurre*, se acuerda que el procesamiento temprano de los primeros datos recogidos, sea en una entrevista, una observación, o análisis de documentos, lleva al planteamiento de nuevas preguntas, cuyo refinamiento o reformulación conduce a la fase siguiente del trabajo de campo. No existe un momento concreto en el que se produzca el *inicio del análisis* (Stake, 2010) sino que éste es un proceso interactivo, secuencial y dinámico, que se intensifica durante el desarrollo de la investigación desde fases preliminares hasta fases intensivas de análisis.

Por su parte Merriam (1998), si bien coincide con esta definición, señala criterios prácticos y teóricos útiles para definir cuándo es necesario detener la recolección de datos y comenzar el análisis intensivo. Los primeros se refieren a valorar los recursos con que se dispone, entre ellos el *tiempo*, los *recursos económicos* y la *energía física*. Los criterios de tipo teórico, que son más relevantes para tomar esta decisión, incluyen: agotamiento de las fuentes, saturación de categorías, emergencia de regularidades y sobre-extensión (Guba y Lincoln, 1985, p. 350, citado por Merriam, 1998, p. 164).

En cuanto al *procedimiento general para el análisis de datos* se acuerda en que el trabajo del investigador sigue un *ciclo analítico básico* (Huberman y Miles, 2010), que consiste en la alternancia de momentos inductivos de recogida y análisis de datos y momentos deductivos de comprobación y verificación.

Valles (2009) señala que existe una “omnipresencia del análisis” (p. 149) ya que la actividad analítica, en mayor o menor grado y con mayor o menor intensidad, se lleva a cabo en *todos* los momentos de la investigación.

A partir de estas consideraciones generales, referidas al momento de inicio y procedimiento básico del análisis de datos, surge el interrogante respecto a cómo analizar los datos en el diseño de investigación planteado en este trabajo: un estudio de casos múltiples con una recogida de datos mixta a partir de una estrategia anidada concurrente con predominancia del enfoque cualitativo.

En primer lugar, en un estudio de casos múltiple, se realiza un análisis cruzado de casos que contempla no sólo el nivel individual (caso por caso) sino también transversal (entre los casos en estudio). Por lo tanto, su principal característica es que cada caso debe ser entendido individualmente para luego avanzar en el análisis comparativo entre ellos.

Miles et al. (2014) señalan que dos son las principales ventajas de un análisis cruzado de casos correctamente realizado:

- a) mejorar la generalización o transferibilidad a otros contextos, permitiendo analizar si los resultados alcanzados pueden aplicarse más allá de los casos analizados, y
- b) profundizar en el entendimiento y la explicación al proporcionar categorías generales que muestren cómo las condiciones de un resultado pueden estar relacionadas.

El análisis cruzado de casos presenta así ciertas especificidades. Por un lado, pueden diferenciarse tres tipos de estrategias para abordarlo, según se orienten *a las variables, a los casos* o a ambos, siendo en este caso de *tipo mixta* (Huberman y Miles, 2010; Miles et al.2014).

Cada una de éstas estrategias de análisis posee sus propias características, ventajas y desventajas:

- *Estrategias de análisis orientado a las variables*: cuando los investigadores buscan temas recurrentes que atraviesan todos los casos. Su utilidad es que permite encontrar relaciones de tipo probabilísticas entre variables cuando la población es grande. Por el contrario, presenta dificultades para abordar las complejidades causales.

- *Estrategias de análisis orientado a los casos*: cuando los casos se analizan para ver si pueden agruparse según ciertos patrones o configuraciones determinadas. Su principal limitación es que los resultados y descubrimientos no dejan de ser particularistas.
- *Estrategia de análisis mixta*: integra los dos abordajes anteriores y consiste en “condensar los casos comparables” (*stacking comparable cases* en el original, Miles et al., 2014, p. 103) a partir de las siguientes acciones:
 1. Describir los casos utilizando una serie de variables más o menos estandarizadas, pero con un margen para variables emergentes, las cuales pueden evolucionar y cambiar en todo el proceso.
 2. Analizar cada caso en profundidad, utilizando matrices u otras estrategias.
 3. Condensar los niveles de análisis y variables en una “meta-matriz” que integra columnas, sub-columnas, filas y sub-filas y favorece una comparación sistemática.

Esta última estrategia es coincidente con lo planteado por Merriam (1998): en el *análisis dentro del caso* se analiza de manera integral cada uno de los casos, utilizando diversas estrategias, y una vez completado, comienza el *análisis cruzado de casos*, a partir del cual se busca construir abstracciones a través de los casos.

En el análisis cruzado de casos, la tensión radica en coordinar los dos niveles de análisis: lo particular con lo universal, y la singularidad de un caso individual con el entendimiento de los procesos generales que ocurren entre los propios casos, evitando el peligro de caer en generalizaciones que no sean aplicables a ningún caso en particular (Huberman y Miles, 2010).

En segundo lugar y respecto de cómo analizar los datos en un estudio mixto basado en una estrategia anidada concurrente, Creswell (2003) señala que el análisis ocurre *en* (dentro de) cada uno de los abordajes metodológicos utilizados, cualitativo y cuantitativo, y *entre* estos dos abordajes.

Sin embargo, las principales limitaciones en este tipo de análisis indican que se requiere transformar los datos para que puedan ser analizados, y que podría darse una evidencia desigual durante la interpretación dado que uno de los métodos prevalece sobre el otro.

Es así que la estrategia general de análisis desplegada en este estudio se desarrolló durante todo el proceso (*omnipresencia del análisis*), intensificándose conforme el estudio iba avanzando (*proyectado-preliminar-intensivo*) y atravesando momentos de análisis inductivo y deductivo (*ciclo analítico básico*).

El diseño de la estrategia y su ejecución contempló además los dos aspectos centrales del estudio, y, por tanto:

- Desde el punto de vista del estudio de casos múltiple: respondió a un *análisis cruzado de casos* conducido desde una *estrategia de análisis mixta* (Huberman y Miles, 2010; Miles et al., 2014).
- Desde el punto de vista de los datos: correspondió a los procedimientos de la *estrategia anidada concurrente* (Creswell, 2003).

A continuación, se presenta la esquematización de la estrategia general de análisis integrando las fases del estudio de casos múltiples y los aspectos referidos al tipo de actividad analítica que se desarrolló (ver Tabla 49).

Tabla 49. Estrategia general de análisis en el estudio de caso múltiple sobre la permanencia de estudiantes.

FASE DEL ESTUDIO DE CASO	TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	ALCANCE/ ESTRATEGIAS
CONCEPTUALIZACIÓN Y DISEÑO	Análisis proyectado	<ul style="list-style-type: none"> • El investigador diseña los lineamientos generales del análisis (procedimientos y niveles de análisis). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1: Diseño. • Definición de la estrategia: Análisis cruzado de casos de tipo mixto y considerando la recogida de datos anidada concurrente.
PREPARACIÓN, RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS	Análisis preliminar	<ul style="list-style-type: none"> • El investigador analiza la información a la vez que se recoge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel 2: Descriptivo. • Análisis dentro de cada caso: <ol style="list-style-type: none"> a. Descripción de cada caso b. Análisis de los datos cualitativos y cuantitativos en cada caso. • Procedimientos: Análisis cualitativo: codificación y categorización, soporte informático MAXQDA12. Análisis cuantitativo: de tipo descriptivo, soporte informático SPSS15.0.
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES	Análisis intensivo	<ul style="list-style-type: none"> • El investigador despliega todas las estrategias analíticas en profundidad, para analizar e interpretar los datos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel 3: Transversal. • Análisis cruzado de casos: • Procedimientos: Construcción de dimensiones de análisis. Integración e interpretación de los datos a través de todos los casos.

Nota. Elaborado a partir de Valles (200, pp. 149-150).

De acuerdo a estas orientaciones, el análisis proyectado contempló el diseño de la estrategia general que se ha comentado en párrafos anteriores. El nivel de análisis preliminar tuvo un alcance *descriptivo* y consideró la caracterización individual de cada caso de estudio. Se utilizaron para ello las *preguntas informativas generales* (Stake, 2010), ya que, dada la intencionalidad instrumental de este estudio, considerar estos tópicos de manera inicial orientó el posterior análisis transversal.

En este nivel, además, y en consonancia con la estrategia anidada concurrente se realizó el análisis dentro de cada uno de los abordajes metodológicos utilizados (cualitativo y cuantitativo); ya que se requería la transformación de todos los datos para ser su posterior análisis e integración.

Finalmente, en el nivel de análisis intensivo se desarrolló el *análisis cruzado de casos*, en el que se establecieron relaciones y temas entre los casos con el objetivo de desarrollar descripciones y explicaciones potentes comunes a todos (Creswell, 2007; Merriam, 1998). Desde el punto de vista de la estrategia anidada concurrente, en este nivel de análisis se realizó la integración de los datos provenientes de los dos enfoques metodológicos utilizados.

Cabe señalar que, si bien se presentaron las fases diferenciadas de manera exacta (ver Tabla 49), el análisis se produjo de una manera recurrente e iterativa propia de los estudios cualitativos. El proceso de análisis se caracterizó así, no tanto por una linealidad estricta sino más bien por una continuidad e interacción entre las actividades desarrolladas cada una de las fases del análisis.

Las estrategias concretas desplegadas en cada uno de estos niveles y los resultados obtenidos se detallan en el Capítulo 7; mientras que en el Capítulo 8 se presentan los resultados ya integrados.

6.8. A modo de síntesis

En este Capítulo se han presentado los lineamientos metodológicos de este estudio. La posición teórico-metodológica enmarcada en el paradigma interpretativo hermenéutico ha guiado el diseño general del mismo, a partir de la concepción de la realidad como construcción compleja y multidimensional en la que los sujetos tienen un rol activo a partir de los sentidos y significados con que dotan a sus acciones.

Asimismo, en este estudio se asume que el conocimiento generado en la investigación cualitativa está orientado a la comprensión e interpretación de los fenómenos analizados. Por lo tanto, en este estudio no se busca la generalización (propia de estudios cuantitativos) sino el *entendimiento* del fenómeno de la permanencia analizado en este trabajo.

Asimismo, se entiende el proceso cualitativo como recurrente e iterativo, por lo que se asume la flexibilidad y la interacción constante entre las etapas y fases de trabajo (no – linealidad) como características en la ejecución de este estudio.

Las decisiones adoptadas durante el proceso se apoyarán, por tanto, en la información obtenida en etapas/fases previas, orientándose a la consecución de los objetivos planteados en este estudio.

En consonancia con estos supuestos adoptados, el rol del investigador se entiende como *instrumento principal* por lo que se asume la puesta en juego de diversas cualidades asociadas (flexibilidad, adaptación, comunicación, capacidad analítica) en el desarrollo de este estudio.

En el plano metodológico, se optó por un estudio de casos múltiple cuya intencionalidad fue instrumental, a fin de profundizar en el conocimiento respecto del fenómeno de la permanencia a partir del análisis de un conjunto de instituciones universitarias; entendidas como casos de estudio (unidades holísticas).

Las decisiones respecto a los contextos de oportunidad, selección de casos significativos y número de casos a abordar, se tomaron en función a criterios definidos a partir de la revisión teórica y metodológica respondiendo a los objetivos de investigación. Se seleccionaron así, los contextos de Perú y México junto con 3 instituciones de educación superior, lo cual completó un total de 6 (seis) casos de estudio.

Se elaboró una matriz de información, a modo de enfoque prefigurado, que orientó el diseño de los instrumentos y los criterios de recogida de información. Estos instrumentos fueron validados por jueces a nivel teórico, metodológico y contextual de manera previa a su aplicación.

La recogida de datos se diseñó a partir de una estrategia mixta combinando instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, aunque, en consonancia con el enfoque marco, el paradigma cualitativo posee mayor dominancia en el análisis e interpretación. Asimismo, la aplicación de estos instrumentos se definió como *concurrente*, aplicando todos los instrumentos en un solo momento de recogida de datos a fin de garantizar el desarrollo de la estrategia mixta.

El último punto abordado en este Capítulo describe la estrategia general de análisis cruzado de casos, destacando la omnipresencia de las actividades analíticas durante el desarrollo del estudio. El análisis contempló actividades específicas para cada tipo de instrumento, así como una fase de integración de estos datos, obteniendo los resultados del estudio.

CAPÍTULO 7. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

El trabajo de campo indica que el investigador ha concretado las actividades necesarias para recopilar información en el *lugar* donde *ocurre* el fenómeno que desea investigar y ha desarrollado una serie de actividades que incluyen la selección de los casos, el acceso al campo, la recopilación de la información y el proceso de análisis intensivo, que constituirá la explicación de los casos estudiados (Coller, 2005).

En el marco del proceso del estudio de campo, se describen a, continuación, las fases de *Preparación, recolección y análisis preliminar* y de *Análisis intensivo y conclusiones*, éstas dan continuidad a la fase de *Conceptualización y Diseño del estudio* (Capítulo 6). Estas fases de trabajo concluyen con la presentación y análisis de *Resultados* (Capítulo 8).

El primer apartado de este Capítulo presenta el esquema general del desarrollo del estudio de campo, señalando cómo se integraron las características principales de la investigación cualitativa.

A continuación, se recogen las actividades y actuaciones desarrolladas durante la fase de preparación, recolección y análisis preliminar. Cabe aclarar aquí, que se focaliza en los aspectos referidos al desarrollo de la recolección de información en cada uno de los casos de estudio, puesto que los aspectos principales referidos a la preparación de las tareas para el trabajo de campo han sido ya señalados en el Capítulo 6.

Se describen además cada uno de los 6 (seis) casos analizados, a partir de los tres criterios de selección reseñados en el Capítulo 6. Se incluye un apartado final en el que se señalan las dificultades y problemáticas surgidas en el trabajo de campo, así como las decisiones adoptadas para afrontarlas, garantizando el desarrollo del estudio.

Finalmente, es importante mencionar que, dentro del proceso de investigación, esta fase se desarrolla en superposición con la etapa de formulación y diseño de la investigación, y con la etapa de cierre y elaboración del informe final.

7.1. Aproximaciones al objeto de estudio

Se detallan en esta sección, las actividades desarrolladas en la fase de aproximación a la temática de la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina. En primer lugar, se sintetizan los principales hallazgos obtenidos en la aproximación a la realidad del acceso e incorporación de estudiantes indígenas en la educación superior desarrollada en la República Bolivariana de Venezuela (Trabajo de Fin de Máster, 2012). En segundo lugar, se concretan las actividades y tareas desarrolladas en Bolivia relativas al contacto con expertos, recogida de documentación y aproximación a experiencias significativas de inclusión de estudiantes indígenas en la universidad (durante el primer año de la Tesis Doctoral, 2013).

En el marco del proceso de investigación, estas aproximaciones podrían enmarcarse en lo que Hernández et al. (2010) denominan como *inmersión inicial*, esto es, sensibilizarse con el fenómeno en estudio a partir de aproximaciones iniciales en contextos determinados. La potencialidad de estas aproximaciones radica en que permiten acotar el objeto de estudio, complementando el estudio teórico a partir de una aproximación a la realidad que se realiza *in situ*. Cabe señalar que, tal como se describe a continuación, estas aproximaciones se realizan desde un enfoque teórico-metodológico y con unos propósitos determinados a fin de asegurar su consistencia con el objeto de estudio y el proceso de investigación desarrollado.

a. Aproximación desarrollada en la República Bolivariana de Venezuela.

En el año 2012, en el marco del Trabajo Final de Máster de Investigación en Educación (Suárez, 2012), se abordó el acceso e incorporación de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior latinoamericanas, focalizando en el análisis de dos experiencias en la ciudad de Maracaibo, Estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela.

El estudio de caso cualitativo desarrollado en dicha oportunidad, se basó en la realización de entrevistas con informantes de dos instituciones de educación superior, concretamente referentes institucionales, profesorado y personal técnico vinculado a programas de inclusión de estudiantes indígenas en cada una de éstas.

Esta primera aproximación al objeto de estudio permitió delimitar una serie de cuestiones que sirvieron como punto de partida para ahondar en el momento de permanencia de los estudiantes indígenas:

- Se evidenciaron avances vinculados a marcos legales generales en cuanto al reconocimiento del derecho a la educación para los pueblos indígenas. En el nivel superior existen mejoras expresadas en reformas constitucionales, leyes y políticas públicas (incluyendo estatales y de otros organismos internacionales).

Este marco legislativo constituye un primer paso para el reconocimiento y visibilización de los pueblos indígenas (ver 4.2. *El Derecho a la Educación para los pueblos indígenas...*), siendo a la vez necesario indagar en profundidad en las políticas y reglamentaciones de cada país a fin de delimitar alcances y puntos a mejorar. A partir de este criterio, en este estudio sobre la permanencia se indagó en los marcos legislativos de cada contexto de oportunidad (ver 6.4.1. *Selección de los contextos de oportunidad*).

- El contacto dos estrategias de acceso e incorporación de estudiantes indígenas a instituciones de educación superior vigentes en Venezuela, permitió conocer los puntos centrales de estas estrategias: una modalidad de acceso y una universidad de reciente creación (aunque no pertenecía a las denominadas *universidades indígenas o interculturales*).

A partir de este conocimiento alcanzado, se afirmó la necesidad de ampliar la muestra de casos de estudio y diversificarla, incorporando una universidad intercultural. Asimismo, constatada la vigencia de estrategias destinadas al acceso, se reforzó la necesidad de ahondar en la permanencia de los estudiantes a partir del supuesto que el acceso formal si bien favorece su ingreso a la universidad, no garantiza la participación (y en última instancia la inclusión) de los estudiantes indígenas en este nivel educativo.

- Se identificaron una serie de elementos favorecedores u obstaculizadores en relación con el acceso e incorporación de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior universitarias; relativas al apoyo de la familia, brecha geográfica, dificultades económicas y situaciones de discriminación, entre otros.

Esta aproximación permitió así una primera esquematización de elementos favorecedores u obstaculizadores que, si bien se analizaron en relación con el acceso a la universidad, fueron señalados también como elementos de la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad.

b. Aproximación desarrollada en Bolivia.

En el año 2013 se realizó una aproximación a la realidad en Bolivia, a fin de contactar con expertos, recoger documentación significativa y conocer algunas de las estrategias desplegadas para la inclusión, acceso y permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior universitarias.

El acercamiento a la experiencia desarrollada en Bolivia se consideró significativo, en este estudio sobre la permanencia, en términos de la demanda de educación superior por parte de los pueblos indígenas. Esta demanda, inicialmente se enlazó a la formación docente, aunque luego se orientó a la educación universitaria (Machaca, 2009). Al respecto, si bien se ha promovido el acceso a la universidad, entendido como la realización de ciertos pasos administrativos y formales, mediante programas de becas, ingreso libre, cupos específicos, entre otros, se requiere incorporar elementos de orden cualitativo para responder a la demanda planteada y garantizar la trayectoria educativa de los estudiantes indígenas (Machaca, 2009; Rodríguez y Weise, 2006; Weise, 2004).

El plan de trabajo contempló la realización de entrevistas y recogida de documentación, las cuales se acordaron con los referentes institucionales con quienes se contactó, según su disponibilidad. Inicialmente se planificó una visita a una Unidad Académica Campesina de Tiahuanaco (La Paz, Bolivia), sin embargo, se presentaron dificultades de tipo operativas y de transporte para poder concretarla.

La Tabla 50 muestra las entrevistas realizadas, así como la pertenencia institucional y relevancia del informante en la aproximación al estudio de la permanencia de estudiantes indígenas desde la perspectiva de la inclusión en la ES.

Tabla 50. Entrevistas realizadas en Bolivia

REFERENTE	CARGO/ OCUPACIÓN	DESCRIPCIÓN
Lic. Absalón Alvaro	Director de las Unidades Académicas Campesinas (UAC's)	Las UAC's. dependen de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" y funcionan desde hace 25 años en zonas del altiplano de Bolivia. Ofrecen nueve carreras universitarias a jóvenes del área rural indígenas.
Ing. Rosario Quintanilla	Planificadora de la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (Consejo Educativo de Universidades de Bolivia, CEUB)	El CEUB es el organismo ejecutivo de coordinación, planificación y programación de las actividades que realiza la Universidad Boliviana en su conjunto. Entre ellas políticas y programas destinados a estudiantes de sectores vulnerables.
Mgter. Rafael Loayza Bueno	Director de la Carrera de Comunicación Social (Universidad Católica Boliviana "San Pablo")	En esta unidad académica se ha desarrollado una Guía para la comunicación inclusiva.
Lic. Patricia Marin	Apoyo técnico en los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CEPO's)	Los CEPO's son organizaciones de participación social en educación, reconocidos por el Estado. Desarrollan políticas educativas interculturales y plurilingües.

Nota. Elaboración propia.

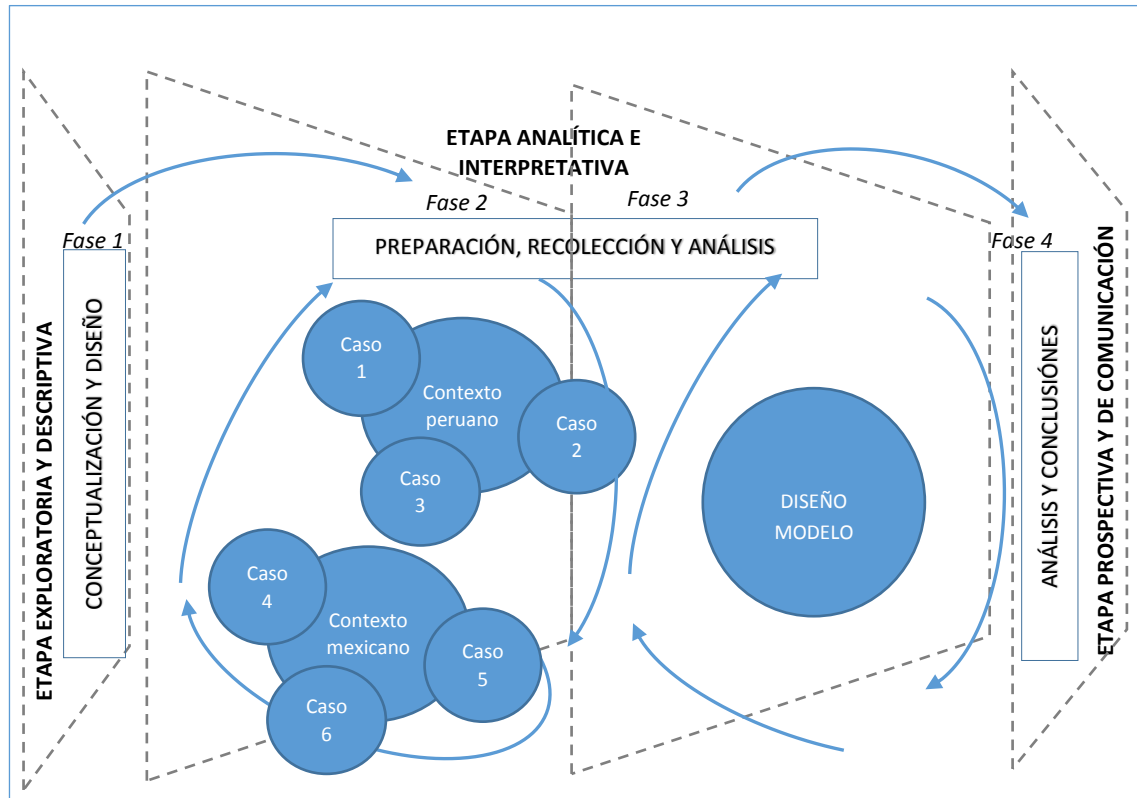
Asimismo, se tuvo acceso a una serie de documentos algunos provistos por los propios informantes y otros recogidos durante la visita, entre los que pueden señalarse: *Documento síntesis de los ocho Consejos Educativos de Pueblos Originarios*, *Documento síntesis de las Unidades Académicas Campesinas*.

En su conjunto, la información y datos relevados en esta instancia constituyeron un insumo de alta importancia en la *Etapa Explicativa e Interpretativa* del proceso de Tesis Doctoral, concretamente aportando antecedentes y aportes para la definición de dimensiones y variables significativas en la permanencia de estudiantes indígenas en las universidades, y en el diseño de instrumentos.

7.2. Esquema general y protocolo de actuación

El trabajo de campo se desarrolló durante la *Etapa Analítica e Interpretativa* de este estudio, concretamente en la Fase 2 con dos momentos de recogida de datos (uno en cada contexto de oportunidad seleccionado). En la Fase 3, dentro de la misma etapa, se desarrollaron los aspectos relativos al análisis intensivo de datos y el diseño de una propuesta de modelo; a partir de la representación de estos datos obtenidos (ver Figura 19).

Figura 19. Desarrollo del trabajo de campo



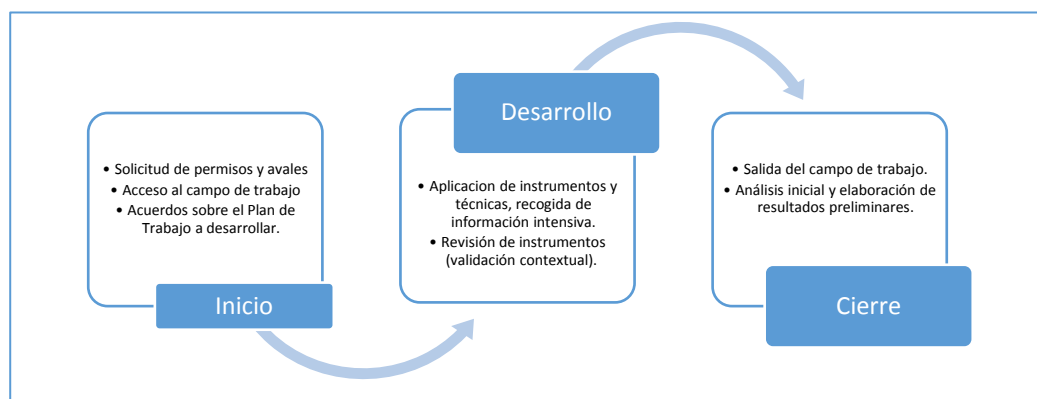
Nota. Elaboración propia.

De manera similar a otras investigaciones cualitativas, las características esenciales del desarrollo y la indagación en el trabajo de campo de este momento de recogida de datos fueron tres: flexibilidad, ajuste e interacción (Eisner, 1998, p. 198).

La *flexibilidad* llevó a contemplar la secuencia de los acontecimientos tal y como se presentaron en el campo, obligando al investigador a *ajustar* la dirección de la acción a partir del surgimiento de condiciones o sucesos que no se habían previsto inicialmente. Para ello, fue fundamental la *interacción* permanente con otros investigadores y actores en el campo de trabajo.

En un estudio de casos múltiple, la elaboración del protocolo de actuación para el trabajo de campo es una tarea esencial para garantizar el desarrollo del método y su aplicabilidad en los diferentes casos analizados. Debe planificarse el acceso, permanencia y salida del campo de trabajo, equilibrando las características del proceso cualitativo: iterativo, flexible y continuo (ver Figura 20).

Figura 20. Protocolo de actuación para la recogida de datos.



Nota. Elaboración propia.

Cada una de estas fases requiere la realización de una serie de actividades no sólo relativas a la actividad investigadora (como el diseño y validación de instrumentos, por ejemplo), sino también de gestión del campo de trabajo.

Las tareas de gestión del trabajo de campo, que se realizan de manera simultánea a las actividades investigadoras, tienen sus propios objetivos desde garantizar el acceso a las instituciones, acordar el desarrollo de las actividades y conseguir la participación de los informantes, hasta establecer el cierre de la estadía en el campo de trabajo. Por esto mismo, deben también ser contempladas en el protocolo ya que su correcta planificación y desarrollo forma parte del aseguramiento de la calidad y rigor del proceso de recogida de datos.

Por otra parte, en este estudio de casos múltiple, como en otros similares, la planificación global del proceso para el acceso, permanencia y salida del campo de trabajo, fue fundamental para garantizar la coherencia, calidad y rigor de las actuaciones llevadas a cabo en cada uno de los casos analizados (Hernández et al., 2010).

7.3. Inicio del trabajo de campo

El desarrollo del protocolo de actuación comenzó con la ejecución de un conjunto de actividades que tuvieron como objetivo principal lograr el acceso al campo de trabajo, esto es, a cada una de las universidades seleccionadas como caso de estudio.

Tal como plantea Coller (2005), éste es un momento delicado ya que en gran medida de ello depende el desarrollo óptimo del proceso de recogida de información: que el acceso al campo sea facilitado y tenga una buena acogida, o, por el contrario, que se consiga el acceso, pero en el marco de dificultades u obstáculos derivados de complicaciones durante este momento inicial (Tójar, 2006).

Por este motivo, las acciones que se llevaron a cabo para solicitar la colaboración de la institución en el estudio, se planificaron y desarrollaron acompañadas de una serie de documentos:

- El contacto inicial con cada Universidad fue vía correo electrónico. Según cada caso, se optó por contactar con un director de programa, director de relaciones internacionales o director académico, explicando la finalidad, contenido del estudio y motivos de la selección de la institución como caso significativo. Estos aspectos fueron plasmados en una carta de presentación (ver Tabla 51).

Tabla 51. Carta de presentación dirigida a las Universidades

<p>Estimado/a [<i>nombre y cargo de la persona de contacto</i>]</p> <p>Por medio de la presente me dirijo a Ud., y por su intermedio a quien corresponda, a fin de solicitar su valiosa colaboración en mi trabajo de Tesis Doctoral "<i>La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina</i>" vinculada al Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232) coordinado por el profesor Joaquín Gairín de la Universitat Autònoma de Barcelona.</p> <p>La Tesis propone analizar las características de la permanencia de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en universidades latinoamericanas, para el fortalecimiento de sus trayectorias universitarias.</p> <p>Consideramos, en este sentido, que la Universidad [<i>nombre de la Universidad</i>] constituye un referente a partir del diseño e implementación de [<i>nombre del Programa o acción para estudiantes indígenas que desarrolla la Universidad</i>].</p> <p>Le solicito la posibilidad de realizar una estancia breve en su unidad académica para conocer de manera directa la realidad a partir del contacto con referentes, profesores y estudiantes; y para lo cual se cuenta con una serie de estrategias e instrumentos, tales como cuestionarios y entrevistas (se adjunta un resumen del diseño). Por mi parte expreso el compromiso a entregar un informe de las actividades realizadas que pueda servir como insumo de trabajo y análisis para la propia institución.</p> <p>Esperamos contar con su colaboración y participación en esta propuesta considerando que constituye no sólo el apoyo a un proceso formativo sino también un espacio de intercambio y fortalecimiento de redes interinstitucionales entre gestores, profesores y académicos en la búsqueda de la inclusión y la calidad en la Educación Superior.</p> <p>Quedamos a la espera de su pronta respuesta.</p> <p>Vº Bº Dr. Joaquín Gairín</p> <p>Cecilia Inés Suárez Tel. +34 935814836 ceciliaines.suarez@uab.cat</p> <p>Departamento de Pedagogía Aplicada Universidad Autònoma de Barcelona</p> <p>Departamento de Pedagogía Aplicada Universidad Autònoma de Barcelona</p>	
---	--

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, se adjuntó una propuesta de plan de trabajo, indicando las diferentes actividades que se pretendían llevar adelante durante la permanencia en la institución (realización de entrevistas, aplicación de cuestionarios, recogida de documentos).

Otras actuaciones que se desarrollaron en esta etapa incluyeron una serie de acciones destinadas, tal y como se viene mencionando, a garantizar las condiciones de sistematicidad, rigor, calidad y confidencialidad de los datos durante la investigación, entre las que se destacan:

- *Garantizar el anonimato de los informantes y la información aportada desde el inicio de la recogida de datos.* A cada caso de estudio se le asignó un código conformado por datos básicos: tipo de institución (UNI: Universidad); número de caso (1 a 6) y país de pertenencia (Pe: Perú; Me: México), garantizando así el anonimato de cada una de las instituciones.
- *Asegurar el uso de la información y resultados obtenidos estrictamente a los fines del presente estudio.*
- *Contactar con otros referentes académicos identificados previamente en cada uno de los contextos,* a fin de solicitar una posible entrevista una vez en el campo de trabajo.

En el caso de las universidades de Perú, el contacto telefónico y vía email se inició en el segundo semestre del curso 2012/2013, consiguiendo la colaboración de las tres instituciones seleccionadas al finalizar ese mismo semestre.

En el caso de las universidades de México, el contacto con los casos de estudio comenzó en el segundo semestre del curso académico 2013/2014 y se obtuvo una respuesta afirmativa al acabar dicho semestre.

En este primer contacto con la posible muestra del estudio, se priorizó la comunicación de aspectos generales del estudio que se pretendía llevar adelante, para evitar la saturación de información que incidiera negativamente en las posibilidades de participación y colaboración institucional.

Se ofreció, por tanto, información relativa a la presentación de la investigadora, el objeto de estudio y su justificación, la relevancia de la participación de la institución y la colaboración solicitada, y uso y anonimato de los datos obtenidos (Tójar, 2006). Es de destacar que la propuesta fue bien acogida por parte de las instituciones y no se registraron resistencias o dificultades en este momento.

7.4. Desarrollo del trabajo de campo

Esta etapa consiste en la presencia del investigador en el campo de trabajo a fin de desplegar las técnicas y estrategias previstas para la recogida de información. En este estudio, se concretó en la permanencia diaria en cada una de las instituciones para la aplicación de los instrumentos previstos.

Al respecto y si bien se contaba con una aprobación inicial para el acceso a la institución obtenido en la fase anterior, se concretaron reuniones presenciales *in situ* con los referentes institucionales de cada caso a fin de coordinar los tiempos y actividades institucionales para el desarrollo del plan de trabajo.

Este *segundo momento* de negociación fue central para garantizar el desarrollo del estudio de campo, por varios motivos. Si bien se contaba con la aprobación inicial por parte de todas las universidades, concretar el acceso cotidiano a la institución requiere, por parte del investigador, una cierta disponibilidad de tiempo y sensibilidad hacia las dinámicas y normas de la institución y de los sujetos que participarán de la investigación que se construye una vez el investigador se encuentra en el campo de trabajo (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003).

Ello debe además conjugarse con la necesidad de coordinar y maximizar el aprovechamiento de tiempos, recursos y desplazamientos asignados a la recogida de datos por ambas partes (investigadora e institución). A partir de estas reuniones se propiciaron también encuentros con profesores para solicitar el permiso para la aplicación de los cuestionarios y la colaboración en la identificación de estudiantes indígenas para la realización de las entrevistas.

Se identificaron, sin embargo, una serie de aspectos comunes y transversales respecto del rol del investigador que fueron esenciales para garantizar el desarrollo del trabajo de campo. Estos aspectos responden a las características ya mencionadas en el enfoque cualitativo (ver 6.1. *Paradigmas de investigación en educación*) tal y como se señala a continuación:

- La *gestión del tiempo*, se planificaron los tiempos con suficiente margen y flexibilidad atendiendo a posibles imprevistos fuera del control de la investigadora; puesto que en los dos contextos la recogida de datos implicó el desplazamiento de una ciudad a otra y un trabajo de recogida de datos sucesivo en cada institución.
- La *coordinación y comunicación continuada con el referente institucional*, para garantizar los aspectos operativos del trabajo de campo (acceso a las aulas para la administración de los cuestionarios, disponibilidad de espacios y tiempos para la realización de las entrevistas y el trabajo de la investigadora durante la permanencia en la institución, entre otros). Esta vinculación fue un punto esencial ya que favoreció la concreción de las actividades y el contacto con otros referentes y profesores por medio de la comunicación directa y personal. Sin embargo, en el caso del contacto con los estudiantes se presentaron algunas dificultades por lo que se recurrió al apoyo de profesores y otros estudiantes a los que la investigadora contactó de manera presencial.
- La *adaptación permanente* a la disponibilidad de las instituciones y el personal, a fin de desarrollar las actividades previstas y para la participación en otras actividades institucionales vinculadas a la temática. Esta capacidad *totoderreno* propia del investigador cualitativo (Coller, 2005) se tradujo en el desarrollo de diversas tareas durante la permanencia en cada institución (teorización, aplicación de instrumentos, recogida de documentos, reuniones diversas, entre otras).

- El desarrollo temprano de *un sistema de identificación, almacenamiento y organización de los datos*, dado el volumen de información recogida en cada caso y previendo las tareas que habrían de desarrollarse durante el complejo y extenso proceso de análisis.
- La *puesta en juego de estrategias comunicativas*, sobre todo en el contacto con los estudiantes a fin de acordar su participación en las entrevistas, siguiendo la estrategia de muestreo en cadena.

En líneas generales en cada institución se realizaron las siguientes actividades: reuniones con los referentes institucionales, revisión del plan de trabajo y ajustes, reuniones con profesores, concertación de citas con los estudiantes indígenas y concreción de las entrevistas, aplicación de encuesta a estudiantes regulares y recogida de información documental según la disponibilidad de los mismos en cada universidad.

La presencia diaria en el campo de trabajo y la constancia para lograr los contactos y las entrevistas con los estudiantes (envío de emails, llamadas telefónicas, presencia en las oficinas, búsqueda de información y contacto directo con los informantes) fueron fundamentales para llevar adelante estas tareas.

En cuanto a la distribución territorial de los casos de estudio, en el contexto peruano, el Caso 1 - UNI_01_P y Caso 3 - UNI_03_P; se localizaban en Lima, provincia de Lima; mientras que el Caso 2 - UNI_02_P se encontraba situado en la ciudad de Cusco, provincia de Cusco. En el contexto mexicano, todos los casos se encontraban en el Estado de Veracruz, aunque en diferentes municipios: Espinal, Papantla y Poza Rica.

A continuación, se describe cada uno de los casos de estudio en base a los criterios de selección (ver 6.4.2. *Selección de los casos de estudio*). En primer lugar, se caracterizan los tres casos de estudio del contexto peruano y a continuación, se abordan los casos de estudio del contexto mexicano.

a. Caso 1 - UNI_01_P

Esta Universidad está situada en la ciudad de Lima, Perú y es de gestión pública.

Fue fundada en el año 1551 y cuenta 20 Facultades en las que se imparten 62 carreras académicas.

En el año 1998 se implementó una modalidad de admisión especial para estudiantes indígenas provenientes de la Amazonía, con el objetivo de favorecer el acceso de estudiantes indígenas a las diferentes carreras de la Universidad. La implementación consistió en que las facultades separaran cupos y la universidad les otorga vivienda y alimentos. Los estudiantes indígenas compiten entre sí, con un examen con puntaje mínimo y son enviados garantizados por los jefes de las comunidades.

b. Caso 2 - UNI_02_P

Esta universidad se sitúa en la ciudad del Cusco, Departamento Cusco, Perú y es de gestión pública.

En esta universidad se creó el Programa Hatun Ñan a partir de un Convenio entre la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y la Fundación Ford Programa "Pathways to Higher Education" (*Caminos hacia la Educación Superior*) en el año 2003. Su objetivo central es mejorar el desempeño académico de los estudiantes de origen quechua, aimara y amazónico que siguen una carrera profesional, es por ello que se seleccionó como caso de investigación significativo.

El estudio desarrollado por Villasante (2007) indicó que para el año 2003-2004, un total de 4,200 estudiantes indígenas pudieron ser identificados dentro de esta universidad.

Según datos recogidos durante el desarrollo del trabajo de campo, y recuperados desde la base de datos del Programa Hatun Ñan, un total de 935 estudiantes de origen indígena se encontraban cursando estudios en esta universidad (ver Tabla 52).

Tabla 52. Cantidad de estudiantes indígenas -año 2013.

	MUJERES	VARONES	TOTAL
Quechuas	357	524	881
Aimaras	2	4	6
Amazónicos	21	27	48
TOTAL	380	555	935

Nota. Elaborado a partir de información proporcionada por el Programa Hatun Ñan, Cusco, Perú, octubre 2013.

c. Caso 3 - UNI_03_P

Esta universidad se ubica en la ciudad de Lima, Perú, y es de gestión privada.

Al momento del estudio se desarrollaba la Metodología APRA para el acceso, progreso y egreso de colectivos desfavorecidos en la Educación Superior. Esta acción si bien se dirigía a estudiantes de diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad y no sólo estudiantes indígenas, se consideró significativa por cuanto implica una mirada institucional respecto la inclusión y la diversidad en la educación superior. A la vez, al momento de recogida de datos, se encontraba en proceso de discusión y aprobación una Beca Intercultural, de apoyo exclusivo para estudiantes indígenas. La existencia de un núcleo de investigación reconocido internacionalmente, fue otro de los motivos que fundamentaron la selección de este caso de estudio. Si bien no se obtuvieron datos relativos a la pertenencia étnica de los estudiantes matriculados, se constató su presencia en la participación de la Red Peruana de Universidades. Se trata de estudiantes que provienen de provincia y estudian un semestre en esta universidad.

d. Caso 4 - UNI_04_M

Esta universidad fue creada en 1978, y cuenta con 74 sedes en todo México y es de gestión pública.

Desde el año 1992 se implementan en esta universidad diversas formaciones de orientación intercultural bilingüe: la Licenciatura en Educación Indígena, la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena, además del Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe y el de Procesos Comunicativos en Contextos Multiculturales: lengua materna y segunda lengua, entre otros (Nivón Bolán, 2010, citado por Mato, 2012).

En este estudio se recogieron datos en las Sedes de Poza Rica y Papantla, con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena.

e. Caso 5 - UNI_05_M

Esta universidad fue creada en 2004 a partir de un convenio entre la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y la Universidad Veracruzana y es de gestión pública.

Cuenta con 4 sedes distribuidas en las siguientes regiones: 1) Región del Totonacapan (El Espinal), 2) Región de la Huasteca (Ixhuatlán de Madero), 3) Región Grandes Montañas (Tequila) y 4) Región de los Tuxtlas (Huazuntlán).

La oferta formativa se centra en la Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo con cinco orientaciones: a) Comunicación, b) Salud, c) Derechos, d) Sustentabilidad y e) Lenguas.

En el curso académico 2015-2016, la matrícula total fue de 342 estudiantes (209 mujeres y 133 hombres), mientras que, según la información encontrada, la universidad atiende las siguientes lenguas: Nahuatl, Otomí, Tepehua, Totonaca, Zoque/Popoluca, Chinanteco, Zoque y Mixe, además del Español (CGEIB, 2015).

f. Caso 6 - UNI_06_M

Esta universidad fue fundada en 1944 y es de gestión pública.

Es una universidad distribuida en cinco regiones, una en cada una de las principales ciudades del Estado de Veracruz, y en cuatro sedes ubicadas en las zonas indígenas del mismo Estado.

Según datos reseñados para el curso académico 2014, esta universidad contaba con un total de 1.041 estudiantes hablantes de alguna lengua indígena; de los cuales 524 eran mujeres y 517 hombres.

7.4.1. Obtención de datos

En el contexto peruano, la recogida de datos se concretó en el primer semestre del curso académico 2013/2014; mientras que, el estudio de campo en el contexto mexicano se llevó adelante en el primer semestre del curso académico 2014/2015.

En cada contexto, el proceso de recogida de datos se realizó de manera sucesiva en las universidades, priorizando la disponibilidad de sus miembros a fin de coordinar las actividades (entrevistas, aplicación de cuestionarios, recogida de documentación).

Tal como se comentó en la sección precedente, estas actividades comenzaron luego de la reunión inicial que la investigadora sostuvo en cada una de las instituciones con los referentes institucionales con quienes se había establecido el contacto inicial. Además de pactar los aspectos operativos relativos al desarrollo del estudio de campo, en estas reuniones se indicó quién sería la persona de referencia y los espacios físicos que podrían ser utilizados por la investigadora durante el periodo de desarrollo de las actividades (despachos u oficinas).

La permanencia en cada universidad se dio por concluida una vez realizadas todas las entrevistas previstas con los estudiantes y recogidos los cuestionarios.

En la concreción de cada una de las actividades, el apoyo de la persona de referencia en cada institución fue fundamental ya que facilitó el contacto con los estudiantes y los profesores, el acceso a clases y oficinas técnicas de cada universidad; a fin de promover la vinculación con la investigadora y favorecer la participación en el estudio.

La recogida de datos, sin embargo, experimentó algunas modificaciones durante su proceso de desarrollo, por lo que no en todas las universidades fue posible concretar la aplicación de instrumentos tal como estaba previsto.

Esta situación, que conllevó algunas variaciones sobre el diseño inicial, se registró de manera global en la concreción de entrevistas con los informantes de perfil 2 (profesorado) e informantes de perfil 3 (autoridades, responsables y personal de apoyo), muchos de los cuales declinaron a participar en el estudio por motivos de agenda, por lo que la muestra final quedó conformada por informantes del perfil 1 (estudiantes indígenas y no indígenas). Asimismo, no se pudo concretar la aplicación de cuestionarios en el caso UNI_03_P debido a dificultades en la coordinación de tiempos y espacios para esta actividad.

Sin embargo, se considera que estas incidencias son propias del trabajo de campo de corte cualitativo y que se adoptaron decisiones fundamentadas que, si bien llevaron a adaptar el diseño de investigación durante el mismo proceso, no impactaron sustantivamente en la validez y calidad de los resultados obtenidos en este estudio.

Durante el desarrollo de las actividades, aplicación de entrevistas y cuestionarios, así como el “día a día” en cada institución (imprevistos, hechos significativos, conversaciones informales con profesores), fueron registradas en un cuaderno de campo.

La mayor parte de estas observaciones y comentarios fueron apuntados de manera inmediata y posterior a la actividad (día de trabajo en la institución, entrevista, aplicación de cuestionario, conversación informal), considerando que este es el momento clave en que el investigador *recuerda* con precisión detalles, sus propias impresiones y comentarios (McMillan y Schumacher, 2005).

La finalidad de esta actividad fue recoger información para complementar el análisis de los datos, identificando y registrando los aspectos más relevantes de los encuentros con los diferentes actores institucionales y referidos al objeto de estudio.

a. Proceso de realización de las entrevistas

El primer paso para la realización de las entrevistas fue el establecimiento del contacto con los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, con disponibilidad para participar del estudio. Tal como se comentó en el Capítulo 6, la técnica de muestreo intencional (no probabilístico) utilizada fue el muestreo en cadena, partiendo de un primer informante e identificando a otros a partir de éste (Valles, 2009).

Se describe a continuación el proceso seguido en cada caso para la identificación de informantes para la realización de las entrevistas, ya que se quiere reflejar las diferentes situaciones institucionales en que éstos se encuentran.

- En el caso UNI_01_P, la *Oficina de Servicio Único de Matrícula* proporcionó un listado de 35 estudiantes que habían ingresado por la *Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos*, de los cuales sólo 20 seguían matriculados en la Universidad al momento de este estudio.

Las dificultades en esta actividad fueron de diferente índole: 9 (nueve) estudiantes que estudiaban en la Facultad de Derecho e Ingeniería ya habían finalizado sus actividades académicas y habían regresado a sus comunidades de origen, 3 (tres) manifestaron que no estaban interesados en participar, y de los 8 estudiantes restantes se logró concretar la entrevista sólo con 4 (cuatro) estudiantes de origen amazónico.

- En el caso UNI_02_P, la investigadora fue invitada a una Asamblea General de estudiantes, socializando con éstos su interés de investigación y propuesta de trabajo. Además, se seleccionaron aleatoriamente a partir de la base de datos del *Programa Hatun Ñan* y la investigadora, junto con el apoyo de la secretaría del Programa, contactó con cada uno de ellos de manera presencial y telefónica para concertar las citas. Se realizaron un total de 13 (trece) entrevistas con estudiantes de origen aimara, quechua y amazónico.
- En el caso UNI_03_P, se hicieron indagaciones y consultas en la Oficina de Admisión, Oficina de Matrícula, Centro de Estudiantes, Oficinas de Bienestar Académico, profesores y responsables, entre otros, a partir de consultas presenciales, vía email y teléfono, pero esta institución no contaba con mecanismos que permitieran identificar estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas. Sin embargo, a partir de estas indagaciones se lograron concretar 2

(dos) entrevistas con estudiantes de origen quechua.

- En el caso UNI_04_M, para establecer el contacto con los estudiantes indígenas se recurrió en primer lugar al apoyo de profesores, quienes facilitaron el contacto con algunos estudiantes indígenas. Luego de realizar la primera entrevista, y a partir de este informante, se contactó a otros estudiantes de origen indígena de manera personal quienes favorecieron, a su vez, el contacto con los estudiantes. Se lograron realizar 5 (cinco) entrevistas con estudiantes de origen totonaca.
- En el caso UNI_05_M, una vez concretada la reunión preliminar con la Directora de la institución, se realizó una reunión con los estudiantes a fin de presentar el proyecto de investigación. Los profesores y equipo directivo colaboraron en la concertación de las entrevistas con los estudiantes, facilitando el espacio para su realización y el contacto personalizado con cada uno de ellos. Se realizaron un total de 10 (diez) entrevistas con estudiantes indígenas de origen totonaco.
- En el caso UNI_06_M, durante la reunión de coordinación se realizó la presentación de la investigación y se solicitó la colaboración de los profesores en la misma. A partir de éste primer contacto, el profesorado colaboró identificando estudiantes indígenas con disponibilidad para participar en las entrevistas. La investigadora concertó las entrevistas con cada uno de los estudiantes, las cuales se desarrollaron en las propias instalaciones de la universidad. Se concretaron un total de 10 (diez) entrevistas con estudiantes de origen nahua, tepehua y totonaco.

En relación a los aspectos referidos a la confidencialidad y registro, las entrevistas fueron registradas con grabación digital y/o a partir de la toma de notas, según la preferencia del entrevistado. Para ello, previamente se presentó la finalidad y objetivos del estudio, garantizando el anonimato y el uso estricto de los datos a estos fines. Este momento inicial de presentación fue esencial para establecer el marco de realización de las entrevistas y por ello se insistió en destacar la finalidad de la investigación y el uso de los resultados.

Respecto a los tiempos y espacios, tal y como se anticipó, la adaptación permanente fue clave para dar respuesta a la necesidad de compatibilizar las agendas de los informantes con la realización de la entrevista. Esto implicó en ocasiones, la realización de dos o tres entrevistas en un mismo día, en correspondencia con la necesidad de aprovechar al máximo posible el tiempo, los recursos y esfuerzos invertidos en el trabajo de campo.

Por otra parte, en la realización de las entrevistas se priorizó como criterio el considerar los lugares de encuentro propuestos por los entrevistados, además de contar con la disponibilidad de despachos cedidos en cada institución. Tal como señala Eisner (1998, p. 215), en una entrevista “se suele estar dispuesto a hablar de lo que se piensa o siente en cualquier lugar”. Previo al comienzo de la entrevista se informó al entrevistado de los propósitos de la misma y la confidencialidad en el trato de la información, solicitando permiso para registrar digitalmente el encuentro.

En aquellos casos en que el entrevistado prefirió no ser grabado, se recurrió a la toma de notas manual. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 min, aunque en algunos casos se extendieron a más de 60 minutos (ver Anexo 2. Perfil de los Informantes en cada Caso).

A partir de la realización de las primeras entrevistas, se desarrolló un sistema de códigos para identificar a los informantes. Este sistema integró los aspectos fundamentales que permitían conocer de qué informante se trataba, a qué caso de estudio pertenecía, su procedencia y adscripción a un pueblo indígena (ver Tabla 53).

Tabla 53. Códigos para los informantes.

CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN		IDENTIFICADOR
Informante	Estudiante	[E + Nombre ficticio]
Caso	UNI_1	[U1]
	UNI_2	[U2]
	UNI_3	[U3]
	UNI_4	[U4]
	UNI_5	[U5]
	UNI_6	[U6]
País	Perú	[P]
	México	[M]
Pueblo indígena	Quechua	[Q]
	Aimara	[Ai]
	Ashánika	[A]
	Otomí	[O]
	Tepehua	[Te]
	Totonaco/a	[T]
	Nahua	[N]

Nota. Elaboración propia.

A partir de esta asignación de identificadores, por ejemplo, si se analiza el documento denominado “44_EMU6Te_Osvaldo” puede inferirse que: se trata de la entrevista nº44 (se asignaron números consecutivos para cada entrevista) de un estudiante [E], recogida en el contexto mexicano [M] y en el caso 6 [U6]; el informante es de origen indígena tepehua [Te] y se le ha llamado “Osvaldo”.

La utilización de nombres ficticios para cada uno de los informantes responde a la perspectiva interpretativa y cualitativa adoptada en este estudio, por cuanto los informantes son a la vez “sujetos particulares”.

Para la caracterización del perfil de cada uno de los informantes se utilizó una ficha en la que se consignaron los datos sociodemográficos recogidos durante la entrevista (ver ejemplo en Tabla 54, la descripción de cada uno de los informantes se presenta en el Anexo 2. Perfil de los informantes de cada caso).

Tabla 54. Ejemplo de perfil de los informantes estudiantes entrevistados.

CASO 2 - UNI_02_P		
Código: 6_EPU2A_Mariana		
Fecha: 31 de octubre de 2013		
Hora inicio: 12.00 am	Lugar: Oficina de la Universidad, Cusco, Perú.	
Duración: 40 min	Grabación audio: Sí	
Edad: 25 años	Pueblo indígena: Ashánika	
Distrito: Pichari	Provincia: La Convención	Departamento: Cusco
Año de ingreso a la Universidad: 2007	Carrera: Educación Primaria	Semestre: Décimo
<i>Nota.</i> Elaboración propia.		

Además de registrar notas durante la realización de las entrevistas, se registraron las conversaciones informales sostenidas con el profesorado, por ejemplo, en los momentos de aplicación del cuestionario. Esta etapa se dio por cerrada al observar que nuevas entrevistas tendían a repetir el contenido de las entrevistas anteriores, produciéndose la saturación teórica.

b. Proceso de aplicación de cuestionarios

La obtención de datos a partir de este instrumento sufrió una variación. La aplicación de cuestionarios sólo fue posible en 5 de los 6 casos analizados, dado que en el caso 3 UNI_03_P no fue posible concretar su aplicación tal como estaba previsto debido a imprevistos institucionales. De todas maneras, dada la relevancia del caso 3 UNI_03_P y la significancia de los datos ya obtenidos por medio de otros instrumentos, se valoró continuar con su consideración como caso de estudio.

El acceso a los salones de clase en los casos restantes, fue obtenido a partir de diferentes acciones realizadas por la investigadora acorde a los protocolos previos establecidos por cada institución: presentación del estudio en reuniones del profesorado, solicitud formal a cada facultad a partir de cartas de presentación, contacto personal con profesores para solicitar su colaboración.

En todos los casos la encuesta fue administrada por la doctoranda de manera presencial y en papel, ocupando el tiempo previsto antes del comienzo de la clase o previo a finalizar la misma; según la preferencia del profesor responsable.

En este punto no se registraron incidentes, puesto que la aplicación del cuestionario estuvo garantizada al obtener los permisos previos para ingresar a las aulas dada la disposición y colaboración tanto del profesorado como de los responsables institucionales en cada caso de estudio.

7.5. Cierre del trabajo de campo

La salida del campo de trabajo hace referencia no sólo a la finalización del proceso de recogida de datos en cada caso de estudio, sino también y de manera más general, a la conclusión del trabajo de campo en los 6 casos una vez alcanzados los objetivos y llegado el punto de saturación de la información. Es un momento que también debe ser planificado y previsto en el protocolo de actuación ya que, por un lado, puede ser necesario regresar al campo de trabajo y, por otro lado, implica agradecer la colaboración y participación prestada por cada una de las instituciones en el desarrollo del estudio (Tójar, 2006).

Se realizaron así, *cierres intermedios* (Tójar, 2006), esto es, cuando se dio por concluida cada una de las fases de desarrollo del estudio de campo en cada una de las instituciones (cuando se obtuvieron los datos suficientes al haber realizado las entrevistas, recogida de cuestionarios y análisis de documentos previstos). El momento de *cierre final* (Tójar, 2006), se produjo cuando se dio por finalizado el estudio aplicado y una vez abandonado el campo de trabajo.

Cada uno de estos cierres implicó no sólo la finalización de actividades sino también, el agradecimiento a cada uno de los referentes institucionales implicados de manera directa en la concreción del plan de trabajo acordado, y la colaboración en cuanto tiempos y espacios para el desarrollo del estudio.

La devolución de la información recogida a cada una de las universidades, es una estrategia que permite proporcionar información valiosa a la institución y reflejar el agradecimiento por la colaboración prestada.

Es importante señalar que, si bien esta salida del campo de trabajo da por cerrada esta etapa *de manera formal*, los contactos y redes establecidos pueden continuar (Castro, 2006). Más aún, sería importante establecer mecanismos adecuados para fortalecer estos posibles vínculos considerando las posibilidades de dar continuidad a la temática de investigación con proyectos específicos o incluso aplicando propuestas derivadas del estudio a nivel universitario institucional.

Cabe señalar que, tal y como se ha comentado en secciones previas, el momento de cierre se interrelaciona y superpone con etapas anteriores. Así, algunas de las acciones concretadas durante la fase de desarrollo del estudio de campo se sucedieron de manera simultánea con acciones propias del cierre intermedio y/o final. En este sentido, durante la recogida de datos se realizaron tareas propias del análisis (transcripción de entrevistas y notas, elaboración de la base de datos, entre otras).

7.6. Comentarios sobre el trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló, en líneas generales, acorde a lo planificado, sin embargo, se presentaron ciertas dificultades por las cuales no fue posible acceder al número de informantes y documentos institucionales previstos en el diseño de la investigación.

Los imprevistos contextuales y actividades institucionales que afectaban toda la institución (Cierre de la Universidad por elecciones estudiantiles, huelga estudiantil y docente, proceso electoral municipal) incidieron en la realización del trabajo de campo.

7.7. Fase de análisis intensivo

Como primera definición, se asume que el análisis de datos es el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida, a fin de establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, p. 70, citado por Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p. 135).

La estrategia general de análisis de datos seguida en este estudio, contempló tres tipos de actividades analíticas: proyectadas, preliminares e intensivas. Las primeras, actividades de análisis proyectado, incluyeron la definición y justificación de los lineamientos generales, procedimientos y niveles de análisis que se utilizarían en este estudio (ver 6.7. *Diseño de la estrategia de análisis*).

En este apartado se focaliza, por tanto, en la descripción de las actividades analíticas preliminares e intensivas, matizando que se trata de dos momentos analíticos que se juxtaponen e interactúan durante el proceso de investigación.

En este sentido, no existió un *momento específico* en que se diera comienzo a la actividad analítica, sino que ésta se fue desarrollando de manera progresiva, en un movimiento continuo propio de la omnipresencia del análisis (Coller, 2005) que caracteriza los estudios enfocados en un paradigma interpretativo.

De todas maneras, se diferencia entre el *análisis preliminar* y el *análisis intensivo* para indicar que las actividades analíticas se intensificaron una vez concluido el trabajo de campo, momento en el que se desplegaron una serie de actividades y estrategias conducentes a la integración e interpretación de resultados.

Desde el punto de vista de los datos recogidos, el análisis se realizó en cada uno de los abordajes metodológicos (cualitativo y cuantitativo) para luego proceder a la integración e interpretación de resultados (entre estos abordajes), cumpliendo con el análisis cruzado de los 6 (seis) casos.

El proceso seguido en esta estrategia de análisis, implicó seguir una serie de pasos y actividades concretas a fin de garantizar la rigurosidad y sistematicidad a lo largo del tratamiento de datos. Estas actividades fueron centrales, además, para dar paso a la interpretación de resultados (ver Tabla 55).

Tabla 55. Actividades de análisis de los datos.

ESTRATEGIA ANIDADA CONCURRENTE			
Actividades	Objetivo	QUAL	Quan
a. Ordenación y almacenamiento	Organizar, reducir y transformar los datos para hacerlos accesibles previo a su análisis.	Transcripción de entrevistas. Creación de base de datos en Word.	Vaciado de cuestionarios. Creación de base de datos en Excel. Transformación de variables y depuración de la base de datos.
b. Tratamiento y aplicación de estrategias analíticas	Emplear diversas estrategias para analizar los datos.	Codificación, categorización, búsqueda de patrones Soporte informático MAXQDA12.	Selección de técnicas estadísticas no paramétricas. Aplicación de pruebas utilizando el soporte informático SPSS15.0.
c. Integración	Construir teoría a partir de un marco integrado que abarca múltiples casos.	Se integran los datos provenientes de los dos tipos de enfoque, incluyendo la descripción y análisis de los temas identificados; utilizando las perspectivas de los participantes para ilustrar cada uno de éstos.	

Nota. Elaborado a partir de Creswell (2003); Huberman y Miles (2000) y Merriam (1998).

Si bien se contemplaron aspectos diferenciales, respondiendo a las especificidades del enfoque cualitativo y cuantitativo, las etapas seguidas en el tratamiento y análisis de los datos fueron comunes. Por lo tanto, las entrevistas, cuestionarios, documentos y notas recogidos durante el trabajo de campo, fueron procesados a partir de las siguientes etapas:

- a. *Ordenación y almacenamiento*, como primer paso se preparó y organizó el material de trabajo. Tal y como indica Merriam (1998), el manejo de los datos no sólo es un desafío debido al volumen de información recogida, sino que su organización temprana es la que permitirá recuperar fácilmente la información necesaria durante el análisis intensivo. La creación de una base de datos del estudio, que reúna toda la información recogida, sirve al propósito fundamental de desarrollo de un proceso sistemático y coherente durante el análisis de datos (Creswell, 2003; Huberman y Miles, 2000).
- b. *Tratamiento y aplicación de estrategias analíticas*, una vez transformada toda la información en esta etapa se aplicaron diferentes estrategias a fin de analizar los datos. De esta manera, para cada uno de los enfoques se seleccionaron los procedimientos analíticos más pertinentes y el análisis se realizó con el apoyo de un software. Para el análisis cualitativo se optó por el programa MAXDA12, mientras que para el análisis cuantitativo se ocupó el SPSS11. Asimismo, se consideraron los niveles de análisis planteados por Merriam (1998): un primer nivel donde se organizaron los datos de manera cronológica y se analizaron de

manera descriptiva. En un segundo nivel, que implica utilizar conceptos para describir fenómenos, sistemáticamente se clasificaron los datos en categorías y temas (p. 187).

- c. *Integración de datos*, en esta etapa final se realizó la integración de los datos a partir de los temas identificados previamente a través del análisis transversal de la información recogida en todos los casos. En el esquema planteado por Merriam (1998), esto correspondería a un tercer nivel analítico en el que se desarrollan modelos o se genera teoría.

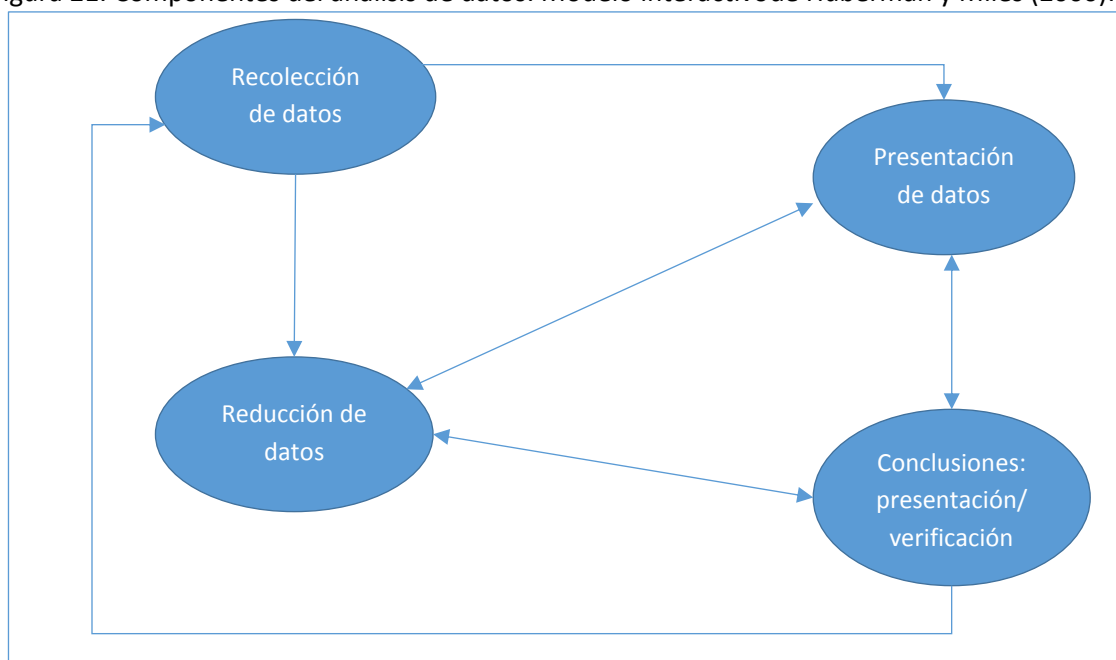
Es conveniente anticipar que la presentación de los datos focaliza en el tratamiento de los temas identificados de manera transversal en los 6 casos analizados (ver *Capítulo 8. Resultados*). En consonancia con la estrategia de análisis cruzado de casos adoptada en este estudio, la información proveniente de los casos individuales se ha integrado en los temas, los cuales son presentados en diferentes secciones y apartados. Este procedimiento ha permitido extraer la mayor información posible de cada caso, rentabilizando los datos recogidos para profundizar en el desarrollo del modelo sobre la permanencia. El análisis transversal realizado prioriza por tanto las recurrencias *a lo largo de* los casos, por este mismo motivo, no se incluyen secciones específicas para los casos individuales (Yin, 2009).

En las secciones siguientes se detallan los aspectos relativos al análisis de datos desarrollado para cada uno de los enfoques metodológicos utilizados (cualitativo y cuantitativo), describiendo los motivos, procedimientos y actividades correspondientes a cada una de las etapas (ordenación y almacenamiento, tratamiento y aplicación de estrategias, e integración).

7.7.1. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se realizó siguiendo las pautas desarrolladas por Huberman y Miles (2000), revisado por Miles et al. (2014) y Saldaña (2009). A partir de la recolección de datos, este esquema considera tres subprocesos interrelacionados: la *reducción de datos*, la *presentación* y una etapa de *conclusión y verificación* (ver Figura 21).

Figura 21. Componentes del análisis de datos: Modelo interactivo de Huberman y Miles (2000).



Nota. Recuperado de Huberman y Miles (2000, p.255).

Valles (2009) coincide con Huberman y Miles (2000) al mencionar que el análisis de datos (y los subprocesos mencionados) no se dan en un momento único, sino que ocurren *antes, durante y después*, de la recolección de datos.

A este esquema de análisis se incorporó los aportes específicos relativos a la etapa de análisis de datos en los estudios de caso, desarrollados fundamentalmente por Merriam (1998), Stake (2010) y Valles (2009) y las recomendaciones de Creswell (2003) correspondientes a la estrategia mixta anidada concurrente.

Esto permitió desarrollar un proceso analítico sistemático orientado a la comunicación y comprensión de los resultados, tal como se espera en este tipo de análisis (Merriam, 1998).

Cabe señalar que esta decisión contempló, asimismo, la incorporación de aportes de otros autores, a fin de complementar las pautas analíticas desarrolladas (tal y como se indica en las secciones correspondientes).

Se detallan a continuación los pasos seguidos para llevar adelante este análisis, esto es, desde la selección de unidades de significado hasta la construcción de temas y subtemas fruto del análisis desarrollado.

a. Ordenación y almacenamiento de datos cualitativos

En el caso de los datos procedentes del enfoque cualitativo, esta etapa implicó tareas de transcripción del material registrado en audio y por escrito; su almacenamiento y la creación de una base de datos. Preparar y organizar el material que se analizará, es una tarea laboriosa, aunque fundamental en la investigación cualitativa. Estas tareas facilitan no sólo la gestión de la información recogida durante todo el análisis intensivo, sino también una lectura general a fin de obtener una primera visión global (Creswell, 2003).

Para la *transcripción de la información* recogida en formato de entrevistas, anotaciones y memos, se tomaron en cuenta los criterios de fiabilidad y validez (Valles, 2009).

En el primer criterio, puesto que las entrevistas se desarrollaron en ambientes donde primaba el silencio y un clima de trabajo y estudio (despacho de profesores cedidos a tal fin, aula de una facultad donde no se desarrollaban clases en el momento de la entrevista, aula de trabajo individual de la biblioteca, entre otros) se garantizó la calidad de la grabación y de la audición, y por tanto la fiabilidad de la transcripción.

En relación al segundo criterio, la validez durante el proceso de transcripción se refiere a contrastar lo transcrito con el audio y la posterior interpretación con esta misma grabación original, recalcando la importancia de revisar la grabación una vez ha sido transcrita (Valles, 2009).

Las anotaciones manuales de aquellas entrevistas en las que el informante prefirió no ser grabado se digitalizaron de manera posterior a la misma, a fin de dejar constancia de la mayor cantidad posible de detalles en las respuestas proporcionadas por el entrevistado.

La transcripción se realizó a partir de las siguientes recomendaciones señaladas por Bazeley (2013, pp. 73-75):

- Transcripción completa de todos los archivos de audio, incluyendo los momentos de duda del entrevistado ya que éstos también comunicaban algo sobre su pensamiento, reflexiones y emociones.
- No se corrigieron aquellas frases u oraciones inconclusas, ya que se consideró importante registrar la forma y el estilo en la expresión de los estudiantes, conservando además las experiencias propias de cada contexto de oportunidad (expresiones y modismos propios de Perú y México).

- Se registraron aquellos comportamientos no verbales y reacciones emocionales de los entrevistados (por ejemplo, gestos con las manos para dar énfasis en algunas expresiones, risas, momentos en los que se percibió que el entrevistado mostraba emocionalidad).
- Se registraron también aquellos sucesos e imprevistos que ocurrieron durante el desarrollo de la entrevista y que podrían incidir en el ritmo y/o interpretación de la misma (por ejemplo, llamadas por teléfono fijo, llamadas por teléfono móvil, aparición de profesores u otros estudiantes durante la conversación).

En este momento de transcripción cabe resaltar la importancia de la *primera audición* del registro de entrevistas, ya que no se trata solo de una simple transformación del lenguaje verbal en escrito sino un momento para escribir notas de análisis e interpretación (Valles, 2009). De esta manera, la transcripción de las entrevistas de estudiantes indígenas se realizó a la vez registrando las impresiones en un cuaderno de notas, convirtiendo la tarea de transcripción no sólo en un proceso mecánico sino en un momento más del proceso de investigación.

En cuanto a los medios para el *almacenamiento de la información*, se generó un archivo digital de cada caso, conteniendo el documento electrónico de la entrevista y su registro en audio (salvo en aquellos en los casos en que el entrevistado prefirió que sólo se tomaran notas y por tanto no se disponía de archivo de audio). En la generación de cada uno de estos archivos se utilizó además el código de identificación asignado al caso y a cada uno de los informantes, a fin de distinguir cada uno de los documentos.

La *creación de la base de datos* de las entrevistas consistió en la recopilación de todos los documentos escritos de manera conjunta, esto es, obviando su agrupación por casos. Este nuevo archivo facilitó la organización de la información recogida, así como su consulta durante el proceso de análisis en caso de ser necesario.

Toda la documentación se almacenó en diversos dispositivos físicos (USB) y virtuales (repositorios digitales) para evitar su pérdida.

b. Tratamiento y aplicación de estrategias para los datos cualitativos

Según lo planteado por Rodríguez et al. (2005) el análisis de datos cualitativo consiste en: (i) separación de unidades de contenido a partir de un criterio temático, (ii) identificación y clasificación de los elementos, categorización y codificación, (iii) síntesis y agrupamiento, creación de metacategorías y síntesis. Asimismo, el análisis se realizó con la asistencia del programa MAXQDA12.

Para ello, en términos generales, se consideraron las definiciones de Hernández et al. (2010) en tanto el proceso de análisis cualitativo se basa en la *codificación cualitativa*, esto es, el investigador considera los segmentos de contenido, los analiza y compara para su análisis y posterior agrupamiento. Si éstos son diferentes en significado y concepto, se crea una nueva categoría, pero si son similares los agrupa en una categoría común.

A la vez, el investigador asigna determinadas *etiquetas de significado*, esto es, los *códigos* cuya función es la de identificar las categorías que emergen de la comparación constante de los segmentos de análisis.

La *codificación*, es definida por Coller (2005) como un proceso que implica “despedazar la información disponible en trozos que posteriormente se agrupan porque tienen una cierta afinidad” (p. 88). La definición de la *afinidad* entre los códigos se realiza considerando que éstos capten un significado determinado de manera precisa y excluyente. Por lo tanto, un código sólo debe servir a un tipo de información y estar relacionados entre sí, incluyendo códigos generales a códigos más específicos.

El proceso de codificación de este estudio se basó en los aportes de Saldaña (2009) quien define dos momentos: *primer ciclo de codificación* y *segundo ciclo de codificación*. En el primer momento, refiere a aquellos procesos de codificación inicial, concretamente es cuando se realiza la asignación de códigos a los fragmentos identificados, mientras que el segundo ciclo, focaliza en el trabajo con estos códigos e implica el despliegue de diversas estrategias analíticas entre las que pueden mencionarse la priorización, interpretación, conceptualización y construcción de teoría (Miles et al., 2014; Saldaña, 2009).

Durante el primer ciclo de codificación, y entre las posibilidades que puede asumir este proceso señaladas por Miles et al. (2014), se optó en este estudio el denominado “Creación de códigos” (*Creating codes* en el original, Miles et al., 2014, p. 81). Por lo tanto, se partió del desarrollo de un listado provisional de códigos; a partir de la información proveniente del marco teórico. Para ello se utilizaron los aspectos sistematizados en la *Matriz de información de la permanencia*. A la vez, y tal como señalan los autores, otros códigos surgieron durante el propio proceso de codificación, basados en los datos empíricos. Este proceso de codificación inicial combinó un proceso deductivo (a partir de la elaboración provisional de códigos) y un proceso inductivo (a partir del surgimiento de códigos emergentes). Asimismo, se realizó una codificación *in-vivo*, cuando los códigos, esto es palabras y/o frases cortas, fueron identificados en el propio lenguaje de los entrevistados (Saldaña, 2009). En el desarrollo de esta codificación, la cual corresponde al enfoque de Teoría Fundamentada pero admite aplicaciones en otros enfoques (Saldaña, 2009), puede mencionarse como ejemplo el código “*que le eche ganas*” identificado a partir de los términos utilizados por los propios informantes en las entrevistas (ver 8.4.3. *Expectativas sobre la universidad*).

Los *nombres de los códigos, categorías, temas y subtemas* fueron recogidos, por lo tanto, de tres fuentes: a) los propios datos y asignados por la investigadora, recuperando términos, conceptos u otras categorías; b) las propias categorías verbales utilizadas por los informantes (prioritariamente en la codificación *in vivo*); y c) provenientes de la literatura o marco conceptual utilizado en el estudio (Coller, 2005; Merriam, 1998; Saldaña, 2009).

A partir de este listado de códigos, se dio paso al segundo ciclo de codificación en el que se elaboraron las categorías y temas. La elaboración de categorías siguió un criterio temático, entendiendo que éstas son abstracciones derivadas de los datos, no los datos en sí mismos: “las categorías tienen vida propia aparte de los datos de los que provinieron” (Merriam, 1998, p. 181-182).

Los métodos de codificación utilizados en este momento respondieron a lo que Saldaña (2009) denomina como “codificación ecléctica” (*Eclectic Coding* en el original, p. 150), a partir de la combinación de una *codificación axial* y una *codificación teórica*.

La *codificación axial* se realizó con el propósito de reorganizar la información identificada durante el primer ciclo de codificación. El desarrollo de esta codificación implica definir las *condiciones, causas* y consecuencias de un proceso, relacionando las categorías a subtemas a fin de identificar los aspectos de *cuándo, cómo y por qué* asociados a un fenómeno (Charmaz, 2006, p. 62, citado por Saldaña, 2009). Los códigos correspondientes a los elementos y aspectos que constituyen la permanencia de estudiantes indígenas, pueden señalarse como ejemplo de esta codificación, al ser resultado de un proceso analítico que permitió identificar el *cómo* asociado al fenómeno en estudio (ver 8.3. *Componentes de la permanencia en la universidad*).

La *codificación teórica*, también propia de la Teoría Fundamentada, implica que todas las categorías y códigos quedan relacionados a una *categoría central*; esto es, aquella que posee la mayor capacidad explicativa (Corbin y Strauss, 2008, p. 104, citado por Saldaña, 2009). En esta codificación se espera integrar y sintetizar las categorías identificadas, a fin de crear una *teoría*. En este estudio, por tanto, los códigos derivados del primer ciclo de codificación, así como de la codificación axial, fueron integrados a partir de una categoría central; conformando luego los subtemas. Este proceso estuvo orientado a las preguntas y objetivos de investigación sobre la permanencia establecidos en este estudio, en un ciclo iterativo de análisis tal como sugiere Coller (2005) (el autor se refiere al *método de las aproximaciones sucesivas*).

El análisis de datos cualitativo desarrollado permitió identificar 6 (seis) temas y sus correspondientes subtemas (ver Tabla 56).

En el momento en que todas las categorías pertinentes en el estudio de la permanencia quedaron vinculadas a un tema y subtema; y la revisión iterativa de los datos no aportó nuevas categorías o temas a ser considerados se definió el cierre del proceso de análisis (aplicación del *principio de saturación* de la información).

Cabe señalar que en durante el primer y segundo ciclo de codificación se utilizó como soporte el programa MAXQDA12, aunque tal como indica Saldaña (2009) la principal tarea es la que realiza el investigador al relacionar, sintetizar e interpretar los datos obtenidos.

Tabla 56. Relación de Temas, Subtemas, Categorías y Códigos identificados en el estudio de la permanencia de estudiantes indígenas.

TEMA	SUBTEMA	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
COMPONENTES DE IDENTIDAD INDÍGENA	Componentes de identidad indígena	Lengua materna indígena	Lengua materna – identificación.
			Lengua materna – contextos de utilización.
			Lengua materna –ámbito universitario.
		Autoadscripción a un pueblo indígena	Autoadscripción - identificación.
			Autoadscripción – rol de la familia.
			Autoadscripción – ámbito universitario.
		Lugar de procedencia	Lugar de procedencia – identificación.
			Lugar de procedencia – ámbito universitario.
		EXPERIENCIAS PREVIAS A LA UNIVERSIDAD	Experiencias previas a la Universidad
Percepciones sobre la educación secundaria – sensación de “estar en desventaja”.			
Motivación para estudiar en la universidad	Motivación para estudiar en la universidad- origen de la motivación.		
	Motivación para estudiar en la universidad- rol del profesorado.		
	Motivación para estudiar en la universidad – deseo de superación.		
	Motivación para estudiar en la universidad- ayudar a la comunidad.		
La elección de la carrera	La elección de la carrera – actividades profesionales y económicas de los padres.		
	La elección de la carrera- segunda opción.		
	La elección de la carrera- aportar a la comunidad.		

TEMA	SUBTEMA	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	
		Expectativas sobre la universidad	Expectativas sobre la universidad- nervios y preocupación. Expectativas sobre la universidad- emoción.	
COMPONENTES DE LA PERMANENCIA	Componentes de la permanencia	Motivos para permanecer en la universidad	Motivos para permanecer en la universidad – la universidad es una oportunidad. Motivos para permanecer en la universidad –la universidad es una herramienta.	
		Experiencias académicas	Experiencias académicas – actividades académicas. Experiencias académicas – uso de la lengua.	
			Experiencias sociales	Experiencias sociales – percepciones sobre la ciudad. Experiencias sociales – adaptación a la universidad.
		Experiencias identitarias		Experiencias identitarias – percepciones respecto de la lengua indígena Experiencias identitarias – percepciones referidas a la autoadscripción indígena.
			Experiencias identitarias (continuación)	
		Estrategias para permanecer	Estrategias para permanecer – apoyo entre pares. Estrategias para permanecer – uso de recursos.	
			CONDICIONANTES PERSONALES Y FAMILIARES	Bagaje educativo
		Bagaje económico		

TEMA	SUBTEMA	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
		Apoyo y motivación	Apoyo y motivación – “están contentos”.
			Apoyo y motivación – “que le eche ganas”.
		Género	Género – roles asignados.
			Género – compatibilidad maternidad-estudios.
CONDICIONANTES INSTITUCIONALES DE LA PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD	Condicionantes institucionales de la permanencia en la universidad	Condicionantes internos	Condicionantes internos – valoración de la lengua indígena.
		Condicionantes externos	Condicionantes externos – conflictos.
PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA PERMANENCIA	Propuestas para la mejora de la permanencia	Estrategias de apoyo institucional	Estrategias de apoyo institucional – apoyo económico.
			Estrategias de apoyo institucional – otros tipos de apoyo.
		Revalorizar las identidades indígenas	Revalorizar las identidades indígenas - actuaciones para revalorizar la lengua indígena.
			Revalorizar las identidades indígenas – actuaciones para revalorizar la cultura.
<i>Nota.</i> Elaboración propia.			

7.7.2. Análisis cuantitativo

a. Ordenación y almacenamiento de datos cuantitativos

Se recogieron un total de 783 cuestionarios, de los cuales el 51.85% (n= 406) correspondieron a universidades peruanas y el 48.14% (n=377) a universidades mexicanas. A fin de realizar un tratamiento global y en profundidad de la información se vaciaron todos los cuestionarios, correspondientes a los 5 casos, en una misma base de datos.

Dado que los cuestionarios recogidos pertenecían a dos contextos diferentes, fue necesario unificar algunas variables e ítems a fin de construir una única base de datos integrada, que permitiera el tratamiento estadístico conjunto. Por lo tanto, se realizó la recodificación de variables y su depuración, analizando todas aquellas preguntas referidas a singularidades contextuales a fin de construir una única codificación.

A modo de ejemplo, se indica la variable “Lengua con la que aprendió a hablar” la cual se recodificó a partir de las opciones de respuesta propuestas en cada uno de los países (ver Tabla 57).

Tabla 57. Ejemplo de recodificación de la variable *Lengua con la que aprendió a hablar*

PERÚ	MÉXICO	CODIFICACIÓN DEFINITIVA
1. Aimara	1. Castellano	1. Aimara
2. Arawak	2. Náhuatl	2. Arawak
3. Castellano	3. Otomí	3. Castellano
4. Quechua	4. Tepehua	4. Quechua
5. Otro	5. Totonaca	5. Náhuatl
	6. Otro	6. Tepehua
		7. Totonaca
		8. Otomí
		9. Otro

Este procedimiento se realizó para todas las variables que incluían aspectos diferenciales en función del país, tales como:

- Identificación con un pueblo indígena.
- Pertenencia a un pueblo indígena.
- Modalidad de ingreso a la Universidad.
- Calificación promedio en el año académico vigente.
- Idioma del padre y de la madre.
- Nivel máximo de educación alcanzado por el padre y madre.
- Actividad laboral que realiza el padre y madre.

Cabe recordar que el cuestionario fue desarrollado en base a la revisión teórica y validado por expertos en la temática de retención y minorías indígenas, además de ser validado a nivel contextual antes de su aplicación en cada uno de los países.

b. Tratamiento y aplicación de estrategias para los datos cuantitativos

La selección de las técnicas de análisis para los cuestionarios estuvo condicionada por dos criterios (Martínez-Fernández, 2015):

- Objetivos del análisis: se pretendió *describir* las variables para caracterizar un conjunto de datos, a la vez que *analizar* un conjunto de relaciones;

- Características psicométricas: el nivel de medición de las variables dependientes en el cuestionario es de *escala nominal y ordinal*.

A partir de estos criterios se decidió aplicar técnicas *no paramétricas*, para lo cual se utilizó el software SPSS15.0, incorporando en la presentación de resultados el uso de tablas, descripciones y representaciones gráficas.

Esto permitió, tal como se indica en secciones posteriores, el uso de tablas de contingencia para realizar comparaciones y analizar relaciones, propio de las pruebas no paramétricas.

Perfil de los participantes

A partir del análisis estadístico de los datos se infiere el siguiente perfil de los estudiantes que han participado respondiendo el cuestionario, considerando información referida a tres tipos de variables:

- i. Variables personales (género, edad, lengua materna, identificación con un pueblo indígena, pertenencia a un pueblo indígena).
- ii. Variables educativas (ámbito de la escuela secundaria, año de ingreso a la universidad, carrera que cursa, año de la licenciatura en que se encuentra).
- iii. Variables familiares y socioeconómicas (principal fuente de financiación, lengua materna padre y madre, nivel máximo de educación padre y madre).

Cabe señalar que los datos que se presentan a continuación corresponden a los cuestionarios recogidos en los 6 (seis) casos de estudio ya que, tal como se mencionó, se trataron de manera global todos los cuestionarios recogidos en el marco de este estudio.

i. Variables personales

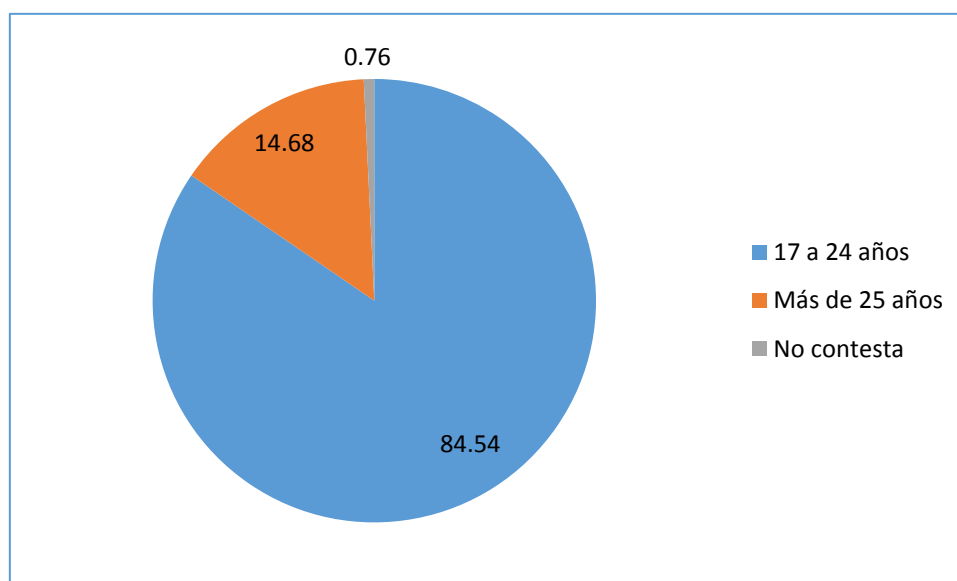
Al analizar la *variable referida al género* del total de jóvenes participantes en la muestra de estudio refleja que el 62.6% son mujeres (un total de 490 estudiantes) mientras que un 37.2% de los encuestados son hombres (un total de 291 estudiantes) y un .2 (2 estudiantes) no respondieron a esta pregunta (ver Tabla 58).

Tabla 58. Descripción de variables personales (N= 783)

Variables personales	Frecuencia	Porcentaje	
Género			
Masculino	291	37.2	
Femenino	490	62.6	Moda = femenino
No contesta	2	.2	
Edad			
	Media	SD	Rango
			17 - 55
	21.68	4.89	Moda= 20

La *edad* de los sujetos participantes estuvo comprendida entre los 17 y los 55 años, con una media de edad de 21 años y la Moda fue de 20 años de edad (M=21.68; SD=4.89). Aproximadamente el 85% de los estudiantes encuestados se ubicaron en las edades teóricas definidas para la educación superior (17 a 24 años), mientras que un porcentaje menor de encuestados tenían más de 25 años (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución de los participantes según la variable *edad* (N= 783)



Prácticamente la totalidad de los encuestados declaró el castellano como lengua materna, mientras que poco más del 10% indicó una lengua indígena en esta misma variable (ver Tabla 59).

Tabla 59. Distribución de los participantes según la variable *Lengua con la que aprendió a hablar* (N= 783)

Variables personales		Frecuencia	Porcentaje
Lengua con la que aprendió a hablar	Castellano	686	87.6
	Lengua indígena	97	12.4
	Total	783	100.0

Entre quienes respondieron que su lengua materna era una lengua indígena (N=97), las lenguas quechua y totonaca fueron señaladas como mayoritarias con porcentajes de 2.9% (n= 23) y 3.8% (n= 30); respectivamente (ver Tabla 60).

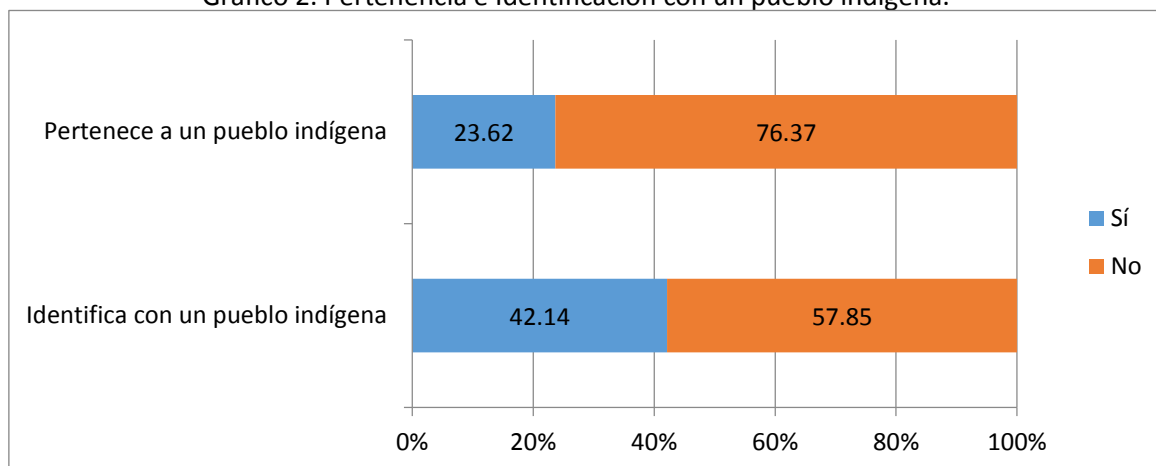
Tabla 60. Distribución de los participantes según la variable *Lengua indígena con la que aprendió a hablar* (N= 97)

Variables personales		Frecuencia	Porcentaje
Lengua indígena con la que aprendió a hablar	Aimara	1	1.03
	Arawak	1	1.03
	Quechua	23	23.71
	Náhuatl	8	8.25
	Tepehua	2	2.06
	Totonaca	30	30.93
	Otros	2	2.06
	No contesta	30	30.93
	Total	97	100.0

Por otra parte, un total de 30 estudiantes encuestados si bien indicaron que su lengua materna era indígena, no señalaron de cuál se trataba.

Respecto de las variables *identificación* y *pertenencia a un pueblo indígena*, es interesante resaltar que las respuestas de los encuestados fueron dispares. Por un lado, del total de la muestra (N = 783), poco más del 70% de encuestados indicó su pertenencia a un pueblo indígena, y solo un 23.62% señaló que *sí pertenecía a un pueblo indígena*. Por otro lado, casi un 60% respondió que *no se identificaba* con un pueblo indígena, mientras que el 40% restante indicó que *sí se identificaba con un pueblo indígena* (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Pertenencia e Identificación con un pueblo indígena.



- Un total de 4 estudiantes respondieron afirmativamente a su identificación con un pueblo indígena, aunque luego no señalaron con cuál de estos se identificaban.
- Entre los 6 estudiantes que se identificaron con *otros pueblos indígenas*, se consignaron pueblo Chopcca (1 estudiante), Chinante (1 estudiante), Shipibo (1 estudiante) y Huasteco (3 estudiantes).
- Los 3 estudiantes que mencionaron su pertenencia a *otros pueblos indígenas*, se encontraron pueblo Chinante (1 estudiante) y Huasteco (2 estudiantes).

Tabla 61. Pueblos indígenas con los que se identificaron los estudiantes (N= 330) – Pueblos indígenas a los que pertenecían los estudiantes (N= 185).

Variable Identidad Indígena	Se identifica con...		Pertenece a...	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Pueblo indígena				
Ashánika	4	1.2	1	.5
Aymara	2	.6	1	.5
Quechua	117	35.5	37	20.0
Náhuatl	26	7.9	18	9.7
Otomí	2	.6	2	1.1
Tepehua	1	.3	1	.5
Totonaca	141	42.7	111	60.0
Náhuatl y totonaca	1	.3	1	.5
Se identifica, pero no indica pueblo	4	1.2	-	-
Otro	6	1.8	3	1.6
No contesta	26	7.9	10	5.4
Total	330	100.0	185	100.0

ii. Variables educativas

En cuanto al *ámbito de la escuela secundaria* de la que provenían los estudiantes, se observa que cerca del 80% de los encuestados declaró haber cursado estudios secundarios en una escuela de ámbito urbano, mientras que el 20% indicó haber finalizado sus estudios en una escuela de ámbito rural (ver Tabla 62).

Tabla 62. Ámbito de la escuela secundaria de la que proviene el estudiante (N= 783).

Variable Identidad Indígena	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito escuela secundaria		
Urbano	618	78.8
Rural	157	20.0
No contesta	8	1.1
Total	783	100.0

Al analizar este dato según la distribución por país, se observa que en el caso de Perú el 90,6% (n= 368) proviene de una escuela secundaria de ámbito urbano. En contraste, en el caso de México el 66% (n= 250) proviene de una escuela secundaria de ámbito urbano (ver Tabla 63).

Tabla 63. Ámbito de la escuela secundaria por país Perú y México.

PAIS	Ámbito de la escuela secundaria	Ámbito de la escuela secundaria		
		Urbano	Rural	Total
Perú	Recuento	368	38	406
	% de PAIS	90.6%	9.4%	100.0%
	Residuos tipificados	2.5	-4.9	
México	Recuento	250	119	369
	% de PAIS	67.8%	32.2%	100.0%
	Residuos tipificados	-2.6	5.1	
Total	Recuento	618	157	775
	% de PAIS	79.7%	20.3%	100.0%

Dado que se encuentran diferencias en estos porcentajes y puesto que las variables dependientes están medidas en una escala nominal, se realiza la prueba no paramétrica de *chi-cuadrado* (X^2) a fin de conocer si hay diferencias significativas entre países.

La prueba demuestra que existen diferencias significativas entre los ámbitos rural y urbano de la escuela secundaria de los estudiantes de cada país ($p = .000$). Por tanto, hay una relación significativa entre el país de las universidades participantes (Perú/México) y el ámbito de la escuela secundaria de donde proviene el estudiante ($X^2 = 62.697$; $p = .000$).

En este caso, se observa que todos los *residuos tipificados* son superiores a 1.96 o inferiores a -1.96, indicando que estas cuatro casillas están “involucradas” en la

relación significativa que se ha observado entre las categorías de las variables *país* y *ámbito de la escuela secundaria* analizadas (ver Tabla 63) (Martínez-Fernández, 2015); siendo las universidades peruanas participantes del estudio las que más estudiantes tienen provenientes de escuelas secundarias de ámbito urbano y menos de ámbito rural (2.5 frente a -4.9). Mientras que las universidades mexicanas son las que más estudiantes tienen provenientes de escuelas secundarias de ámbito rural y menos de ámbito urbano (5.1 frente a -2.6).

En cuanto al *año de ingreso a la universidad* se observa que estuvo comprendido entre el año 1992 y 2014, siendo 2013 el año de ingreso que más se repite entre los estudiantes que participaron en el cuestionario (Mo = 2013).

Respecto de la variable *año de la licenciatura que cursa* al momento de la recogida de datos, algo más de la mitad de los encuestados se encontraban en primer y segundo año, casi el 20% en tercero y otro 20% cuarto año, mientras que sólo un 6% de los encuestados se encontraba en el último año de la carrera (ver Tabla 64).

Tabla 64. Año de la Licenciatura que se encuentra cursando al momento de responder el cuestionario (N= 783)

Variables personales	Frecuencia	Porcentaje
Año Académico		
Primer año	216	27.6
Segundo año	188	24.0
Tercer año	156	19.9
Cuarto año	154	19.7
Quinto año	48	6.1
Año extra	3	.4
No contesta	18	2.3
Total	783	100

El 48.3% (n= 378) de los encuestados se encontraba cursando carreras del campo de Educación, esto es, carreras docentes y pedagogía (ver Tabla 65).

Tabla 65. Carreras universitarias de las que proviene el estudiante según Campos de Educación (N= 783).

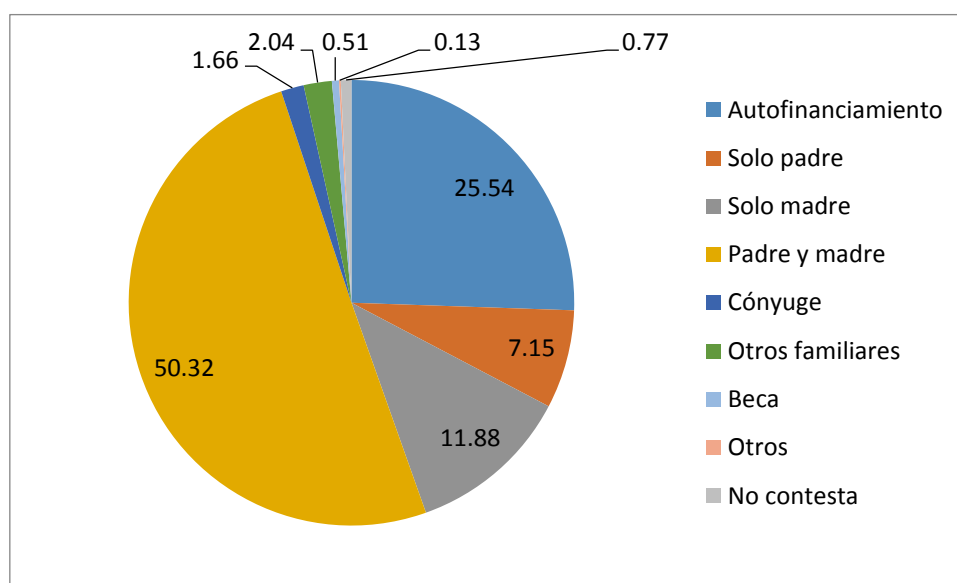
Variables personales	Frecuencia	Porcentaje
Carrera		
Educación	378	48.3
Ciencias sociales, periodismo e información	95	12.1
Administración de Empresas y Derecho	136	17.4
Ciencias naturales, Matemáticas y Estadística	36	4.6
Ingeniería, Industria y Construcción	50	6.4
Salud y bienestar	46	5.9
Licenciatura en Gestión Intercultural	42	5.4
Total	783	100.0

Dado que se trata de dos sistemas universitarios de países diferentes, se utilizaron los Campos de Educación definidos en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (UNESCO, 2013a) para realizar esta codificación. Es por ello que la carrera de “Licenciatura en Gestión Intercultural” se presenta separada de otros estudios, ya que es un estudio multidisciplinar según los criterios de esta clasificación.

iii. Variables familiares y socioeconómicas

Respecto de las *fuentes de financiamiento* para cursar sus estudios universitarios, al momento de responder el cuestionario, la mitad de los encuestados señaló que sus padres les financiaban económicamente (50.32%). De la otra mitad de los encuestados, el *autofinanciamiento* fue la opción mayoritaria (25.54%) y las *becas* como la opción minoritaria (0.51%). El resto de encuestados se distribuye en 11.88% que el apoyo económico de la madre constituía la principal fuente de financiamiento, un 7.15% sólo recibía apoyo económico del padre y el 3.7% de otros familiares (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Fuente principal de financiamiento (N= 783).



Al ser consultados por la *lengua materna del padre y de la madre*, nuevamente quechua y totonaco registran los porcentajes más altos luego del castellano. Esto ocurre tanto en el caso de los padres como de las madres (ver Tabla 66).

Tabla 66. Nivel educativo alcanzado por padre y madre (N= 783).

Variable Lengua materna	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Lengua				
Aimara	2	.3	4	.5
Castellano	545	69.6	555	70.9
Huasteco	1	.1	2	.3
Náhuatl	12	1.5	2	.3
Quechua	110	14.0	99	12.6
Totonaca	73	9.3	82	10.5
Otro	4	.5	4	.5
No contesta	36	4.6	35	4.5
Total	783	100.0	783	100.0

Respecto del *nivel educativo máximo alcanzado por padre y madre*, se observan porcentajes similares en las casillas de *nivel secundario* y el *nivel superior universitario y posgrado* tanto de *padre* como de *madre*. En el caso del *padre*, estos niveles educativos concentran el 28.2% (n= 221) y 31.0% (n= 243), respectivamente. Al observar la situación de la *madre*, un 31.5% (n= 247) correspondió al nivel secundario, mientras que tanto en el nivel *inicial y primario*, y como en el *nivel superior universitario y posgrado*, correspondió en ambos casos un 25% (ver Tabla 67).

Tabla 67. Nivel educativo alcanzado por padre y madre (N= 783).

Variable	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel educativo máximo				
Sin estudios	25	3.2	33	4.2
Nivel inicial y Primario	154	19.7	199	25.4
Nivel Secundario	221	28.2	247	31.5
Estudios técnicos o Superior no Universitario	100	12.8	84	10.7
Nivel Superior Universitario y Posgrado	243	31.0	198	25.3
No contesta	40	5.1	22	2.8
Total	743	94.9	761	97.2
Total	783	100.0	783	100.0

7.8. A modo de síntesis

En este Capítulo se han abordado los elementos referidos al desarrollo del estudio de campo. Para ello, se ha presentado el protocolo aplicado para la recogida de datos, describiendo las actividades que se llevaron a cabo durante el inicio, desarrollo y cierre de este proceso. Asimismo, se presentó una caracterización de cada uno de los seis casos de estudio, presentando sus principales características en cuanto a políticas y programas que se implementan para estudiantes de origen indígena.

Por otra parte, se comentaron los aspectos relativos a la aplicación de los instrumentos, concretamente referidos a las actuaciones e incidencias registradas durante estos momentos.

Finalmente, se detalló el proceso seguido durante el análisis intensivo de la información recogida, diferenciando en los procedimientos aplicados en cada uno de los enfoques utilizados (cualitativo y cuantitativo).

.

CAPÍTULO 8 – RESULTADOS

La *narración* en un estudio de casos, el medio a través del cual se comunican los hallazgos e interpretaciones una vez finalizado el estudio, es un momento crucial de *encuentro* entre quien investiga y la audiencia (Coller, 2005).

En este capítulo se presenta la integración e interpretación de los resultados de este estudio, considerando en la narración aspectos referidos a su *organización, contenido y forma*.

La *organización* de los resultados aquí presentados posee dos características:

- a) En respuesta al análisis cruzado de casos, la organización de los resultados responde a las temáticas identificadas de manera transversal en los seis casos analizados. Tal como plantean Huberman y Miles (2000), a partir de la ordenación sistemática de los casos a lo largo de una dimensión clave es más probable que surjan explicaciones potentes (p. 289).
- b) En concordancia con la estrategia mixta de recogida de datos, los resultados combinan de manera global datos cualitativos y cuantitativos a fin de buscar la convergencia de ambos enfoques. Creswell (2003) señala que la estructura de los métodos mixtos no realiza una distinción clara entre los resultados obtenidos a partir de los métodos cualitativo y cuantitativo, sino prioriza la integración y presentación global de estos.

Desde el punto de vista del *contenido*, se ha adoptado la recomendación de Coller (2005) y Yin (2009); y por tanto la presentación de resultados se realiza en base a los temas y subtemas identificados durante el proceso de análisis de datos:

1. Componentes de identidad indígena.
2. Experiencias previas a la universidad.
3. Componentes de la permanencia en la universidad.
4. Condicionantes personales y familiares en la permanencia.
5. Condicionantes institucionales de la permanencia.
6. Propuestas para la mejora de la permanencia.

Desde el punto de vista de la *forma*, por tanto, la presentación de los resultados se realiza transversalmente, considerando de manera conjunta la información proveniente de los 6 casos estudiados (ver 7.7. *Fase de análisis intensivo*). En consonancia con lo planteado por Miles et al. (2014), el propósito fundamental del análisis cruzado de caso realizado en este estudio fue el de profundizar en el entendimiento del fenómeno en estudio; a partir del análisis transversal de la información aportada por cada caso.

En cada uno de estos temas y subtemas se incluyen fragmentos de citas obtenidas en las entrevistas, a fin de ejemplificar e ilustrar las descripciones y valoraciones aportadas por los informantes. Se utiliza el código asignado a cada informante para señalar la procedencia de cada uno de estos fragmentos. Asimismo, en algunas ocasiones, se destaca el relato aportado por algún informante. Este recurso se utiliza cuando, a partir del análisis realizado, se ha considerado que este relato era el “mejor ejemplificador” del tema que se examina, evitando presentar datos en el vacío o descontextualizados.

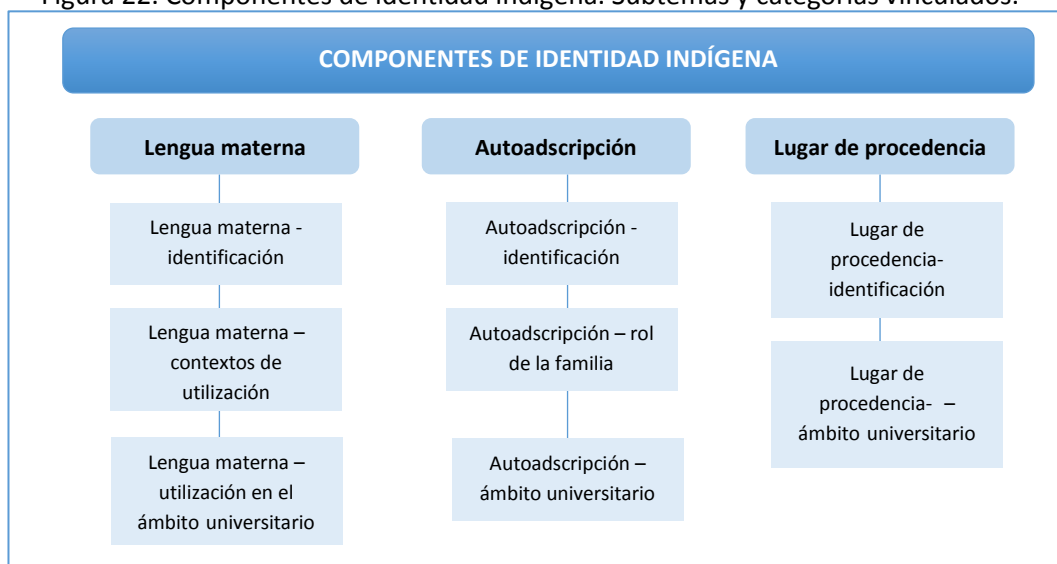
Se integran también, los resultados cuantitativos obtenidos a partir del análisis no paramétrico realizado, respondiendo al criterio de triangulación. Estos tienen por finalidad evidenciar diferentes matices en los hallazgos o complementar los resultados cualitativos. Estos resultados se presentan integrados en las diferentes secciones. Se utilizan para ello Tablas de Contingencia y resultados recabados en las repuestas abiertas del cuestionario.

8.1. Componentes de identidad indígena

La información contenida en el primer núcleo temático, focaliza en conocer y caracterizar los elementos clave que emergieron como constitutivos de la *identidad indígena* a partir de los estudios de caso desarrollados.

El análisis realizado permitió identificar tres subtemas que ofrecen una imagen multidimensional de esta identidad, vinculada no sólo a la lengua materna sino también a la adscripción que realiza el propio sujeto y a la vinculación que establece con su lugar de origen (ver Figura 22).

Figura 22. Componentes de identidad indígena. Subtemas y categorías vinculados.



Cada uno de estos tres subtemas presenta, a su vez, una serie de aspectos interrelacionados que permiten profundizar en su definición y conceptualización.

Al respecto, y si bien cada uno de estos aspectos se desarrolla en las páginas que siguen, cabe señalar que, en el análisis de la *lengua materna*, la *autoadscripción* y el *lugar de procedencia*, dos aspectos emergen de manera recurrente: *identificación* y *ámbito universitario*.

Sintéticamente, el primer aspecto refleja las razones por las que el elemento forma parte constitutiva de la identidad, mientras que el segundo aspecto evidencia las formas de expresión o manifestación que el elemento adquiere el ámbito universitario.

Estos dos aspectos son fundamentales en el presente estudio, ya que se relacionan con los ejes que se examinan al respecto de la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad.

8.1.1. Lengua materna

Tal como se ha comentado, la *lengua materna* es el primer elemento que los informantes identifican asociado a la identidad indígena. Al respecto, tres fueron los aspectos que señalaron dentro de esta categoría y que se vinculan a la conformación de la identidad, los contextos en que se utiliza la lengua y, específicamente, la utilización en el contexto universitario.

Se ha considerado presentar este último aspecto en una sección separada ya que, si bien podría incluirse como un contexto dentro de otros, es contexto en el que se focaliza en este estudio y por tanto interesa señalar sus especificidades.

a. Identificación

La lengua materna fue mencionada como un factor central en la identidad indígena entre los participantes del estudio, más allá de su dominio y/o utilización en el día a día.

En el caso de algunos estudiantes entrevistados, se estableció una relación directa entre la lengua indígena y la identificación con un pueblo indígena.

Yo nací con la lengua totonaco, mis papás la hablan y mi lengua materna es esa. (35_EMU5T_Andrés)

Esta relación *lengua materna-identidad indígena* no se ciñe sólo a poder hablar y/o entender la lengua indígena *ellos mismos*, sino que se extiende a la lengua materna de sus familiares más cercanos.

Acorde los relatos de algunos estudiantes el hecho que sus padres, o su comunidad de referencia, posean el dominio de una lengua indígena implica que *ellos* también se sientan identificados como parte de ese pueblo.

Mi identidad, yo me considero como de mi pueblo, que hablan quechua...
(11_EPU2Q_Ricardo)

Con los quechuas me siento identificado porque mi mamá habla castellano y quechua, mi papá igual habla el quechua y el castellano... (5_EPU2Q_Axel)

Es por ello que a lo largo de las entrevistas si bien algunos estudiantes indicaron no dominar la lengua indígena en su totalidad, expresaron su adscripción a un pueblo indígena.

...soy amazónica...pero no sé hablar el idioma. (13_EPU2A_Teresa)

Yo, aunque no hable la lengua, tengo raíces indígenas. Sí, las tengo, aunque hable castellano, sí las tengo (38_EMU6N_Natalia)

Entonces digo: soy totonaco (...) aunque esté reactivando apenas la lengua, yo me considero así. (31_EMU5T_Ramón)

Entre los estudiantes encuestados, se encontró que existe relación significativa, $\chi^2(1, N = 783) = 70.12$, $p = .000$, entre hablar lengua materna indígena e identificarse con un pueblo indígena (ver Tabla 68).

Acorde a estos datos, y para el caso de esta muestra, si el estudiante no habla una lengua indígena como lengua materna no se identifica con un pueblo indígena ($AR = 8.4$ frente a $AR = -8.4$) y viceversa, si el estudiante habla una lengua indígena se identifica con un pueblo indígena ($AR = -8.4$ frente a $AR = 8.4$).

Tabla 68. Tabla de contingencia *Habla lengua materna indígena * Se identifica con un pueblo indígena*

		Se identifica con un pueblo indígena			
		No se identifica con pueblo indígena	Sí se identifica con pueblo indígena	Total	
Habla lengua materna indígena	Lengua materna no indígena	Recuento	435	251	686
		% de Habla lengua materna indígena	63.4%	36.6%	100.0%
		Residuos tipificados	1.9	-2.2	
		Residuos corregidos	8.4	-8.4	
	Lengua materna indígena	Recuento	18	79	97
		% de Habla lengua materna indígena	18.6%	81.4%	100.0%
		Residuos tipificados	-5.1	6.0	
		Residuos corregidos	-8.4	8.4	
Total	Recuento	453	330	783	
	% de Habla lengua materna indígena	57.9%	42.1%	100.0%	

b. Contextos de utilización

En cuanto al aprendizaje de la primera lengua, el contexto familiar emerge como determinante. Para algunos entrevistados, es en el seno familiar donde primero aprendieron la lengua indígena, puesto que era también la lengua materna de sus padres.

Es mi lengua materna, la aprendí de mis papás...ellos la hablan, entonces yo de chiquito aprendí a hablar más el totonaco que el español. (35_EMU5T_Andrés)

Para otros estudiantes, en cambio, el aprendizaje de la lengua indígena y el español se produjo de manera simultánea desde edades tempranas, pero también asociado al contexto familiar.

Lo aprendí por parte de mis abuelos, porque vivimos con mis abuelos. Entonces pues, ellos hablaban náhuatl y pues a mí me hablaban desde chico, y pues, poco a poco fui aprendiendo y lo que aprendí en español, aprendí en náhuatl y así sucesivamente, y crecí aprendiendo dos lenguas, bilingüe... (41_EMU6N_Elpidio)

Para contextualizar las formas que adquiere la *utilización/no utilización* de la lengua materna indígena en el contexto universitario, resulta significativo comenzar por señalar los diferentes usos y ámbitos que se identificaron asociados tanto a la lengua materna indígena como al español.

Algunos informantes coincidieron en señalar la lengua indígena como *lengua de comunicación en el ámbito familiar*, sobre todo cuando es la única que se utiliza en este contexto.

Solamente la hablo con mi familia porque es la forma en que me comunico con ellos...con mi familia pues como no hablan español, tengo que hablar... (40_EMU6T_Federico)

Mi papá habla el español no el cien por cien, pero habla. Mi mamá casi no puede hablar el español, puro totonaco. (35_EMU5T_Andrés)

Sin embargo, también el bilingüismo es habitual en el ámbito familiar de algunos de los estudiantes indígenas entrevistados. El intercambiar la lengua indígena y el español en las interacciones familiares cotidianas fue señalado como situación usual para algunos de los informantes.

Mi comunidad es totonaco hablante, son bilingües, eso es, castellano y el totonaco. Yo también hablo totonaco con los abuelos y quienes pueden en español, pero yo les puedo hablar totonaco, o sea, es viceversa. O sea, si yo te hablo totonaco, el abuelo me va a contestar en español, entonces yo le regreso la palabra en español y me vuelve a hablar en totonaco. (26_EMU5T_Jesús)

Ya en comunidad, estando con la familia, pues ahí sí. Y también depende: si tu papá, tu mamá hablan así contigo, pues, les vas a contestar en totonaco. Pero si tu tío o tu otra hermana no lo hablan, pues vas a contestar en español. Es bilingüe. (30_EMU5T_Gloria)

Con mis hermanos y mis papás hablamos el español y la lengua y es pues...algo muy indispensable porque si no supiera no podría comunicarme con ellos. (42_EMU6T_Rebeca)

La utilización de la lengua indígena también fue señalada como algo habitual en el ámbito público, concretamente en la comunidad de pertenencia. Los informantes

indicaron que, en el desarrollo de actividades cotidianas en la comunidad, por ejemplo, para ir de compras, realizar gestiones administrativas y en la asistencia a eventos sociales, la lengua indígena es de uso predominante.

En la casa, en toda la comunidad, en el ámbito público, vas a la tienda, al molino, a la molida, vas a comprar algo, vas a visitar, en el día de muertos vas a invitar a los tamales, vas a alguna fiesta... Entonces es algo habitual. (29_EMU5T_Amelia)

En contraste, el español emerge como la lengua dominante en el ámbito educativo ya en etapas de escolarización previas a la universidad. Los informantes relataron que una vez que ingresaron a la escuela, concretamente a los primeros niveles de escolaridad, el aprendizaje del español se volvió fundamental para realizar las actividades escolares y comunicarse en clase con los maestros.

Cuando entré al kínder comencé a hablar lo que es el español. Aprendí el español porque yo no lo sabía. Se me hizo muy difícil pues la maestra no me entendía nada de lo que le decía...pues al totonaco lo vengo hablando desde que nací, desde que era un bebé, prácticamente crecí en ese concepto de totonaco. (34_EMU5T_Manuela)

El español lo aprendí en la escuela...y lo aprendí por necesidad, para comunicarme dentro de los salones con los profesores... (42_EMU6T_Rebeca)

Según lo relatado por algunos informantes, la predominancia del español durante los niveles de escolarización obligatorios (primaria y secundaria) tuvo como efecto el *progresivo desuso de la lengua indígena* en el contexto educativo.

Cuando entré a la primaria es cuando empecé a hablar el español. En la secundaria, puro español. No utilizaba la lengua totonaca, solo unos que otros para bromear, secretar... pero nada más, no había como una conversación de tú a tú... era puro español. En el bachillerato era igual, de hecho, solo hablaba la lengua totonaca con los que conocía y sabía que hablaban... y así sucesivamente: la lengua predominante en la primaria, secundaria y bachillerato es el español. Ya el totonaca se quedó a un lado. (35_EMU5T_Andrés)

Incluso entre compañeros cuando estaba en la preparatoria, incluso si tu decías algo en totonaco, tus compañeros iban y te designaban, aunque son parte, son indígenas y pertenecemos a la misma etnia, la misma cultura, pero igual, entre nosotros había como este choque de esta discriminación. (31_EMU5T_Ramón)

c. Uso de la lengua materna indígena en el ámbito universitario

A partir de estos antecedentes respecto de la lengua materna y los ámbitos en los que ésta se utiliza, en el contexto universitario algunos entrevistados coincidieron en afirmar que no utilizan la lengua indígena: “...literalmente yo no la hablo aquí” (40_EMU6T_Federico), sino que el español continúa siendo el idioma dominante, contrariamente a lo que sucede en sus comunidades de origen y/o contextos familiares.

Acá en la universidad el idioma es el español, es lo que más se habla, poco se habla en la universidad el quechua. En mi Facultad no puedo comunicarme en quechua. (12_EPU2Q_Sergio)

Allá [en la comunidad] nosotros conversamos en nuestro idioma directo y acá [en la universidad] es todos los días castellano, castellano, castellano. (6_EPU2A_Mariana)

Claro, en allá [en la comunidad] la mayoría habla quechua entonces normal como estamos conversando ahora en castellano, conversábamos en quechua...en acá [en la universidad] no fue así, tienes que hablar el castellano. (17_EPU2Q_Guadalupe)

Al ser consultados, los entrevistados indicaron diversos motivos al respecto de esta escasa o nula utilización de la lengua indígena en el contexto universitario. Por un lado, algunos informantes coincidieron en que sus compañeros de clase no dominan una lengua indígena.

Claro con mis compañeros nunca platico porque no es lo mismo. Ellos no dominan esa lengua... (42_EMU6T_Rebeca)

Bueno, no lo hablamos porque no me tocó con compañeros que lo sepan hablar también. (41_EMU6N_Elpidio)

Por otro lado, algunos estudiantes señalaron que tampoco conocían, o no habían encontrado, otros compañeros que hablen la lengua indígena. Es interesante resaltar que en este motivo coincidieron estudiantes indígenas que pertenecían a dos pueblos diferentes y que se encontraban en diferentes momentos de su trayectoria, en dos universidades diferentes.

Amelia, de origen totonaco, indicó así que durante el ingreso a la UNI_05_M; *todo* era nuevo y por tanto no encontraba *otros como ella para hablar en lengua indígena*. Federico, también de origen totonaco, señaló esta misma situación, pese a encontrarse en el último año de su carrera en la UNI_06_M. En esta última institución también Osvaldo, de origen tepehua y quien se encontraba cursando el segundo año, mencionó no conocer otros estudiantes con quienes poder hablar en su lengua indígena.

Acá...en un principio no encontraba con quien platicar, para mí todo era nuevo... nuevos compañeros, nuevos maestros, casi no conocía...no sabía si a alguien más le gustaba hablar o si lo hablaba, pero no le gustaba... (29_EMU5T_Amelia)

Y no he encontrado otro como yo que hable totonaco, no lo hablo aquí con mis compañeros, ahora mismo no tengo con quien platicar porque no hay otros compañeros que hablen (40_EMU6T_Federico)

...no existe ese interés de estar ahí hablándolo, hablándolo, porque no tengo con nadie, nadie con quien platicar ese idioma, esa lengua. Ese es el problema que tenemos nosotros [se refiere a Iván, su amigo de origen nahua]. (44_EMU6Te_Osvaldo)

Por otra parte, pese a conocer otros estudiantes que también hablan una lengua indígena para algunos estudiantes las diferentes variedades que pueden existir de una misma lengua, sea en diferentes regiones o según cada pueblo indígena, fueron señaladas como dificultades al momento de intentar comunicarse en la universidad utilizando una lengua indígena.

Pues aquí estamos en crisis de diálogo, porque aquí no hay con quién, soy el único Tepehua que hay aquí, entonces aquí casi no hay esa práctica... (44_EMU6Te_Osvaldo)

No conozco otros como yo. Aunque hay en la Universidad estudiantes que son Guachipeiras, Yine, Machiguenga [otros pueblos indígenas amazónicos] pero no son de mi misma familia, no es la mía porque es diferente. Es como el quechua de acá y el quechua de Ayacucho. Es diferente. (6_EPU2A_Mariana)

Sí [lo hablamos], pero no le puedo decir que del diario porque aquí tenemos compañeros que hablan el totonaco, unos de costa, otros de sierra. (30_EMU5T_Gloria)

Me acuerdo cuando entramos, llegamos de contextos diferentes, pueblos diferentes, lenguas diferentes, aunque sea el mismo totonaco, pero no lo entendía... y hay compañeros aquí que son de la sierra y hablan y no lo entiendo... (35_EMU5T_Andrés)

Otros informantes señalaron que efectivamente *conocen otros estudiantes que hablan una lengua indígena*, pero que, al menos en lo que respecta al ámbito universitario, éstos no explicitan que son hablantes de la lengua lo cual funciona como barrera para “animarse” a establecer una conversación utilizando esta lengua.

Cuando la maestra [profesora] nos dijo recién que quienes hablan alguna lengua y yo dije que yo y yo sé de otros compañeros que también hablan, pero no quieren decir que hablan y yo no les voy a señalar con el dedo, pero sí sé que ellos hablan. (36_EMU6N_Adriana)

Hay algunos compañeros que así, como que niegan un poquito que hablan totonaco, niegan sus orígenes, su raíz totonaca. (34_EMU5T_Manuela)

Igual aquí en la escuela [universidad] pues, muy poco se habla, aunque hay estudiantes que lo hablan perfectamente, pero no dialogan en totonaco. Son muy pocas veces que lo hacen. (31_EMU5T_Ramón)

El relato aportado por Andrés, estudiante de origen totonaca, sirve como ejemplo para ilustrar diferentes aspectos relacionados con esta situación.

En primer lugar, denota que existiría un reconocimiento entre estudiantes que hablan la lengua indígena, en otras palabras, es probable que un estudiante que habla una lengua indígena identifique a otros que también hablan la lengua.

En segundo lugar, ilustra cómo algunos estudiantes, al menos en un primer momento, *omiten* o *niegan* que hablan una lengua indígena en el contexto universitario, a veces utilizando el argumento que *no lo hablan, pero lo entienden*.

En tercer lugar, refleja que al menos en el caso de la asignatura señalada en el relato, existió la pregunta sobre quiénes hablaban una lengua indígena en el contexto universitario.

Aquí cuando nosotros llegamos a la universidad había varios compañeros que hablaban la lengua totonaca... el primer día que llegamos a tomar clases de Lenguas Locales preguntaron quien habla la lengua totonaca, que alce la mano. Entonces yo estaba así, como queriendo subir la mano y algunos no dijeron que hablaban. Entonces dijeron "¡Ah! Eran cinco..." que hablaban la lengua totonaca. ¡Y no! Cuando nosotros empezamos con esa materia pasamos el segundo semestre y nos dimos cuenta que no éramos solo los cinco que levantamos la mano; sino que había otros que sí hablaban y que así se habían quedado con el argumento de que "Solo entiendo. No lo hablo". Pero sí lo hablaban. (35_EMU5T_Andrés)

Por otra parte, entre quienes señalaron que sí utilizaban la lengua indígena en el ámbito de la universidad: "Sí, quechua hablo normal (7_EPU2Q_Jorge), algunos informantes señalaron que el reconocimiento y/o utilización de una lengua indígena en la universidad, frente a compañeros de clase y/o profesores, les provocó sentimientos de incomodidad. Es llamativo que esta sensación fue descrita por algunos entrevistados como un *estar descontextualizado* o *fuera de sitio*, al menos en un primer momento.

Al principio sí, me daba pena, sí, me daba pena decirles algunas frases en totonaco, pero creo que con el correr del tiempo se fue perdiendo esa timidez. (40_EMU6T_Federico)

Una vez tenía que dar una clase y cuando dije que hablaba náhuatl se me quedaron mirando como "bicho raro". (36_EMU6N_Adriana)

En contraste, otros estudiantes entrevistados manifestaron no haber experimentado sentimientos de vergüenza o miedo al utilizar su lengua materna en la universidad.

Nunca me he avergonzado de platicar. (42_EMU6T_Rebeca)

Nunca me dio pena hablar lo que es la lengua náhuatl. (43_EMU6N_Iván)

Yo me siento tanto quechua hablante como que habla español. Yo no siento ninguna vergüenza... (10_EPU2Q_Nicolás)

En aquellos casos en los que sí se produce el uso de la lengua indígena en el contexto universitario, los estudiantes indígenas entrevistados atribuyeron diferentes sentidos y funciones. En primer lugar, los estudiantes señalaron *que lo hablan si sienten una cierta cercanía* con sus interlocutores.

Con mis compañeras de confianza sí, cuando hablamos entre nosotras sí. (8_EPU2Q_Sabrina)

Con los compañeros que sé que lo hablan entablamos diálogo, y así siento que voy bien. (29_EMU5T_Amelia)

Una vez establecida esta situación de diálogo entre estudiantes en la lengua indígena, su uso para bromear entre compañeros emerge como elemento significativo, *“Siempre cuando me encuentro nos hacemos unas bromitas en quechua...”* (17_EPU2Q_Guadalupe); *“Hay algunos que bueno, sí, jugando, nos hablamos en tono de burla...”* (30_EMU5T_Gloria).

Ya cuando entro en onda para bromear, ahí si nos tratamos de comunicar algo... (12_EPU2Q_Sergio)

Y nos comunicábamos para hacer más chistes entre nosotros, practicábamos de repente bromas, hablábamos así el quechua... (10_EPU2Q_Nicolás)

También se indicó que, una vez establecida la confianza para hablar en la lengua indígena, en ocasiones su uso se limita a palabras ofensivas *“...algunas veces sólo ejercemos nuestra lengua para decir algunas palabras despectivas o groserías”* (31_EMU5T_Ramón).

Es notorio que este sentimiento de familiaridad para hablar lengua indígena fue señalado por los estudiantes en relación con aquellos que, desde su percepción, *no se van a burlar de ellos o rechazarlos*.

Yo lo ejerzo con una compañera que está aprendiendo totonaco...con amigos de la misma comunidad...Pero en sí, es tanto difícil a que uno como hablante empiece a hablar a uno que no es hablante. Porque en mi caso siento que se ríen, o que no ponen atención, o me manda al... ahí nomás... (27_EMU5T_Damián)

Esta confianza o familiaridad que posibilita al estudiante utilizar la lengua indígena en el contexto universitario se produciría así, de manera independiente a si el interlocutor es también de origen indígena y/o domina esta lengua.

Finalmente, los entrevistados señalaron un conjunto de experiencias en torno a situaciones de discriminación vinculadas al uso de la lengua indígena, fuera y dentro del contexto universitario.

En el sentido de que nos sentíamos discriminados, de que al hablar el quechua no éramos parte de las personas. (10_EPU2Q_Nicolás)

Después he visto que discriminan mucho a.... A nosotros que tenemos otro tipo de lenguaje. (45_EMU6N_Catalina)

...tengo unos primos que sí se avergüenzan de hablarlo y posiblemente se han de avergonzar de sus raíces. A veces se traen novias de México, y no sé, se han de avergonzar como que si traen una que habla puro español... se han de avergonzar y no quieren que digan que es uno de los de origen indígena. (41_EMU6N_Elpidio)

Y es cierto discriminan, pero nada más es un ratito. Cuando tú ya aprendes a defenderte, hablas, te portas mejor que los demás, entonces ellos se dan cuenta y es lo que yo hice. Hablaba el náhuatl, no me daba pena y sin embargo poco a poco me fui ganando el respeto de todos. Hasta en un tiempo cuando ya

todos me empezaron a decir “¿tú qué opinas?” “¿Tú qué dices? ¿Tienes alguna idea o algo?” y ganarte ese respeto al principio que te tenían como esa poca cosa y después estar en la cima y decir órale... (43_EMU6N_Iván)

8.1.2. Autoadscripción

En relación a la propia identificación con un pueblo indígena que expresaron los informantes, se identificaron tres códigos relacionados a cómo es conceptualizada esta adscripción más allá de la lengua indígena, el rol de la familia en este proceso de autoadscripción y cómo se expresa esta identidad indígena en el contexto universitario.

Al igual que en el caso de la categoría *lengua indígena*, se reseña en una sección separada la información referida al contexto universitario dada su pertinencia en este estudio.

a. Identificación

La identificación con un pueblo indígena es conceptualizada más allá de una lengua indígena en concreto, sino que se refiere a una “cultura”.

...aunque sepa o no sepa una lengua, pues también tiene su cultura. (40_EMU6T_Federico)

Acorde a lo manifestado por algunos informantes, la identificación se produce en términos de “culturas” y/o “tradiciones” propias y diferentes de otras culturas.

En diferentes lugares tienen sus culturas y por las culturas nosotros interactuamos. Aprendemos cosas nuevas tanto de las personas que están con nosotros como de otras. Y al dar a conocer sus culturas, digo yo, estoy aprendiendo algo nuevo, que no conocía. Pues yo como persona de comunidad, le explico, pues le digo la cultura que yo tengo en mi casa, se desarrolla en mi comunidad y creo que nos transmitimos aprendizajes que no los tenemos y si no sabíamos de tal cultura, si yo la sé, la transmito y si yo no sé de alguna cultura y ellos sí, pues interactuamos. (40_EMU6T_Federico)

Esto es, un conjunto de pautas vinculadas a expresiones como la danza, la música y el arte; que no son sólo exclusivas de quienes se definen como indígenas, sino que son propias de todos los grupos humanos.

... todos tenemos diferentes modos de manifestar la cultura, la música, con el arte, con la danza, con la manera de vestirnos, con la manera de ser... (5_EPU2Q_Axel)

...es una cultura que llevamos... y a mí me gusta (...) son culturas que tenemos, muy bonitas. (30_EMU5T_Gloria)

La propia identificación con un pueblo indígena es expresada por el sujeto en relación con una cultura, y sus diversas manifestaciones, como elemento de identificación además de la lengua materna indígena.

b. Rol de la familia

El rol de la familia emerge como un elemento importante respecto de la autoidentificación. En algunos casos, afirmando la identidad indígena de la familia, y con un sentido de reivindicación al momento de expresarla socialmente que es transmitido a los estudiantes.

...mi papá también dice "pues que digan hija, no me da vergüenza, que a ti tampoco te dé, si la gente habla, a mí me da lo mismo. Si te dicen, tu eres indígena, él dice, sí a mucho orgullo. Pues tú también, no te tiene que afectar en nada". (38_EMU6N_Natalia)

Por el contrario, en otros casos relatados por los informantes, ha sido la propia familia de pertenencia indígena la que ha decidido *anular y/o negar* aspectos relacionados con la identidad y cultura indígenas, no sólo referidos a la lengua sino también a relativas a sus tradiciones culturales (por ejemplo, en lo relativo a la construcción de viviendas y formas de preparación de los alimentos).

En casa también decían, "bueno, tenemos que eliminar estas cosas, estas cuestiones de lenguaje. Tenemos que eliminar nuestra casita de palma, tenemos que crecer, tenemos que hacer una casa de loza, de material. O tenemos que hacer el café en una olla express y ya no en un jarrón de barro". (31_EMU5T_Ramón)

Algunos estudiantes añadieron que esta reticencia a manifestar públicamente aspectos identificables con una identidad indígena se explica por cuanto la familia percibe la condición indígena como *socialmente inferior* o *insignificante* respecto de los demás sujetos.

En estos casos, sería la propia familia la que *aconseja eliminar o evitar* hablar la lengua indígena, vestir ropas típicas, elementos claramente visibles, porque corresponden a personas *inferiores*; ya sea *poco inteligentes* o *poco desarrolladas*, que *nunca van a progresar*.

A esos que les da mucha pena decir "yo hablo totonaco, incluso en algún momento vestí con el traje típico" por lo regular esas personas vienen de alguna familia que la misma familia es la que te dice "Oye, mira hijo, tú no debes hablar el totonaco ni tampoco vestirse así, porque el hablar totonaco es para gente que no sabe pensar, es para gente que siempre está abajo y no puede lograr salir" Igual con lo de la ropa: "Pues, es una ropa que te hace ver tan mal, es una ropa insignificante". (30_EMU5T_Gloria)

Por ejemplo, el esposo de mi hermana les prohíbe a mis sobrinos que hablen la lengua, por lo mismo que dice que la van a aprender en la escuela, con los amigos, que no hay necesidad de enseñarles. Tal vez porque no le gusta, le avergüenza ser de la comunidad. Él siempre ha vivido en México, y creo que se ha acostumbrado a estar más en la ciudad. Entonces por eso quizás no quiere que sus hijos lo hablen. (42_EMU6T_Rebeca)

Algunos estudiantes reconocieron haber experimentado sentimientos de vergüenza o discriminación *por ser indígenas* en niveles educativos previos al universitario.

En mi caso, podría decirse que yo sí sentí eso, sentí pena, pero lo sentí en la primaria, en la secundaria y en la preparatoria. Por las cuestiones de discriminación, porque decían que... el indio es que no sé... parado en un nopal...muchas cuestiones de racismo también y de discriminación.
(31_EMU5T_Ramón)

c. Ámbito universitario

En el ámbito universitario, y en el caso de algunos entrevistados, la referencia a su origen indígena se produjo desde el *primer momento y a pesar de* saber que estaban exponiéndose a posibles *situaciones de burla* por parte de sus compañeros o *sentimientos de vergüenza*:

...pues como yo no me avergüenzo de lo que soy... (41_EMU6N_Elpidio)

Los maestros de distintas experiencias siempre preguntaban sobre si alguien venía de alguna comunidad, de qué región pertenecemos y pues, yo desde el principio siempre dije mis orígenes, nunca estaba avergonzado de ellas, las tradiciones que me han pasado mis papás y siempre que los maestros me decían que si hablaba una lengua indígena, siempre dije que sí.
(40_EMU6T_Federico)

La verdad es que desde que llegué yo siempre he manifestado que soy... bueno donde sea que vaya siempre manifiesto que soy de una comunidad indígena totonaca y que hablo la lengua totonaca y no tengo ningún problema. Y si se ríen o si se burlan, ya será problema de ellos. Eso a mí no me afecta.
(33_EMU5T_Miguel)

Al respecto, Natalia, una estudiante de origen nahua, indicó que al mencionar su origen indígena durante una exposición oral en la universidad no percibió ningún *tipo de reacción negativa por parte de sus compañeros*.

Pues, yo realmente siempre dije así de frente, yo cuando hablé, el público estaba así a la espalda, no vi ninguna reacción de mis compañeros, pues no vi y también que me señalaran después, no... Pero no vi reacción de mis compañeros cuando dije yo, mi papá tenemos raíces indígenas, yo pertenezco, no vi. Más de uno debe haber dicho mmmmmm y este gesto, pero es que yo no los vi, por eso no me sentí mal porque... igual a mí no me hubiera interesado, no me interesa lo que me digan, no me siento mal, no me afecta...
(38_EMU6N_Natalia)

Al finalizar el relato, la estudiante remarcó que no se hubiera sentido afectada en caso de haberse producido este señalamiento de su identidad como algo negativo.

Para otros informantes, en cambio, este sentimiento de vergüenza o timidez por identificarse con un pueblo indígena existió al menos en los contactos iniciales con sus compañeros.

Al primero me sentí tímida...Es que yo decía “¿Qué me van a decir?” Como me miran...es una nativa...y siempre insultan... (6_EPU2A_Mariana)

Porque al principio pensaban uno por ser este...indígena, no sabe nada y dicen “bueno, eso son poca cosita, son nada, no van a hacer nada aquí” y yo me quedaba con el ¿Qué onda? (43_EMU6N_Iván)

Al analizar las respuestas de los estudiantes encuestados, se encontró una relación significativa entre las variables *Conozco estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la universidad* y *Me identifico con un pueblo indígena*, $X^2(1, N=772) = 107,94$; $p = .000$. A partir de este dato y la información reflejada en la Tabla 69, se puede inferir que:

- De entre los estudiantes que *no se identifican con un pueblo indígena*, destaca que existe mayor proporción de sujetos que no conocen estudiantes indígenas con relación a la proporción esperada (AR= 8.6).
- De entre los estudiantes que *no se identifican con un pueblo indígena*, destaca que existe menor proporción de sujetos que sí conocen estudiantes indígenas con relación a la proporción esperada (AR= -8.6).
- De entre los estudiantes que *sí se identifican con un pueblo indígena*, destaca que existe menor proporción de sujetos que no conocen otros estudiantes indígenas con relación a la proporción esperada (AR= -10.3).
- De entre los estudiantes que *sí se identifican con un pueblo indígena*, destaca que existe mayor proporción de sujetos que sí conocen a estudiantes indígenas con relación a la proporción esperada (AR= 10.3).

Tabla 69. Tabla de contingencia *Conozco estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la universidad * Me identifico con un pueblo indígena*

		Se identifica con un pueblo indígena		Total	
		No se identifica con pueblo indígena	Sí se identifica con pueblo indígena		
Conozco estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la universidad	No	Recuento	236	73	309
		% de Conozco estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la universidad.	76.4%	23.6%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	53.0%	22.3%	40.0%
	Sí	Residuos tipificados	4.3	-5,1	
		Residuos corregidos	8.6	-8.6	
		Recuento	133	220	353
		% de Conozco estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la universidad.	37.7%	62.3%	100.0%

Capítulo 8. Resultados

	% de Se identifica con un pueblo indígena	29.9%	67.3%	45.7%
	Residuos tipificados	-4.9	5.8	
	Residuos corregidos	-10.3	10.3	
No sabe	Recuento	76	34	110
	% de Conozco estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la universidad.	69.1%	30.9%	100.0%
	% de Se identifica con un pueblo indígena	17.1%	10.4%	14.2%
	Residuos tipificados	1.6	-1.8	
	Residuos corregidos	2.6	-2.6	
Total	Recuento	445	327	772
	% de Conozco estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la universidad.	57.6%	42.4%	100.0%

Para otros estudiantes entrevistados, ha sido la experiencia dentro de la universidad la que ha promovido y facilitado una *recuperación de la identidad indígena*. Destaca el relato de Ramón, un estudiante de origen totonaca quien expresó que el haber ingresado a la universidad le permitió *reconocerse como perteneciente a un pueblo indígena*.

Pues cuando llegué aquí a la universidad creo que fue el cambio. Fue el cambio, pues porque llegas con una mente más abierta o hacen que tengas una mente más abierta de la que has venido. Entonces, no sé, aquí me reconocí. Cuando te hablan de identidad, de cosmovisión, cuando te dicen que es importante tu lengua, cuando te dicen que tu lengua indígena nacional vale lo mismo que la lengua oficial y cuando te dicen que tenemos derechos, cuando te dicen que vales mucho y que el estudiante indígena puede hacer muchas cosas como el estudiante no indígena, te llena de mucho orgullo. Sientes que empiezas a valer y el escuchar al compañero que habla en totonaco y escuchar al otro que también lo hace y cuando lo hacen en diálogo y viendo que son jóvenes como yo, no sé, es como que te llega...no sé, te cae el veinte. Entonces dices, bueno, las cosas son diferentes, yo también puedo hacer eso. (31_EMU5T_Ramón)

Tal como señala Ramón, la experiencia obtenida en la universidad referida a la revalorización de su lengua y de otros aspectos culturales propios de su pueblo; favorecida por la acción institucional; fueron centrales en su proceso de autoadscripción al pueblo totonaco.

Entonces te reconoces, te reconoces y dices soy totonaco, mis raíces, aunque no quiera, aunque diga no soy, pero sí lo eres, tu sangre, tus raíces, tus pensamientos...hablas como los totonacos, tienes pensamientos totonacos, cosmovisiones, prácticas, cultura, tradiciones, un montón de cosas que te hacen ser totonaco. (31_EMU5T_Ramón)

8.1.3. Lugar de procedencia

El lugar de origen de los estudiantes, su procedencia, es otro aspecto que emerge asociado a la construcción de la identidad. En este apartado, resalta que al analizar el ámbito de la escuela secundaria del que proviene el estudiante (rural/ urbano) se encontraron relaciones significativas con los otros dos aspectos de la identidad abordados (*lengua materna indígena* y *autoadscripción*).

a. Identificación

Algunos estudiantes entrevistados señalaron su procedencia comunal, municipal o departamental, como un elemento unido a su identificación como integrante de un pueblo indígena.

Mi nombre es R. V. G., soy originario de una comunidad indígena que se llama Taracuan, está ubicado en la zona costa, pertenece al municipio de Papantla. (31_EMU5T_Ramón)

Yo vengo de una comunidad nativa indígena del Perú, la comunidad nativa Ashánika de Otari. (6_EPU2A_Mariana)

Me identifico como persona indígena del mismo municipio, todos, casi todos son indígenas. (42_EMU6T_Rebeca)

Yo me identifico con Puno, me siento orgulloso de Puno. (5_EPU2Q_Axel)

La mayoría de los encuestados indicaron que no hablaban una lengua *indígena*, considerando tanto a quienes cursaron estudios secundarios en un *ámbito urbano* como a quienes cursaron la secundaria en un *ámbito rural*.

Sin embargo, la prueba *chi-cuadrado* (χ^2) indicó que la distribución de sujetos era significativa en función de la variable *ámbito de la escuela secundaria* $\chi^2(1, N = 775) = 57.20$; $p = .000$ (ver Tabla 70).

Por lo tanto, sí existe relación significativa entre el *ámbito de la escuela secundaria de procedencia* (rural/urbano) y la variable *habla lengua materna indígena* (sí/no) (AR = 7.6 frente a AR = -7.6, en ambos casos).

Tabla 70. Tabla de contingencia *Ámbito de la escuela secundaria * Habla lengua materna indígena*

		Habla lengua materna indígena		Total	
		Lengua materna no indígena	Lengua materna indígena		
Ámbito de la escuela secundaria	Urbano	Recuento	570	48	618
		% de Ámbito de la escuela secundaria	92.2%	7.8%	100.0%
		% de Habla lengua materna indígena	83.8%	50.5%	79.7%
	Rural	Residuos tipificados	1.2	-3.2	
		Residuos corregidos	7.6	-7.6	
		Recuento	110	47	157

Capítulo 8. Resultados

	% de Ámbito de la escuela secundaria	70.1%	29.9%	100.0%
	% de Habla lengua materna indígena	16.2%	49.5%	20.3%
	Residuos tipificados	-2.4	6.3	
	Residuos corregidos	-7.6	7.6	
Total	Recuento	680	95	775
	% de Ámbito de la escuela secundaria	87.7%	12.3%	100.0%
	% de Habla lengua materna indígena	100.0%	100.0%	100.0%

b. Ámbito universitario

Para algunos estudiantes reconocer públicamente su lugar de procedencia en el contexto universitario ha funcionado como un elemento diferenciador respecto del resto de compañeros.

En algunos casos, los estudiantes entrevistaron haber experimentado sentimientos de vergüenza *por decir cuál era su lugar o comunidad de pertenencia*.

Porque, un amigo me dijo “yo no creo que tú vengas de allí” ... y mira, sí somos, sí somos, que no se conociera mucho, es otra cosa. (38_EMU6N_Natalia)

Sí me preguntaban, “¿De dónde eres?... Al primero pensé ¿Si le digo qué me va a decir? Pero le digo “No, yo soy de allá” “Ah ya, qué bueno” me dice” y “¿Cómo has venido?” “No, es que vine pa’ estudiar”. (6_EPU2A_Mariana)

...tal vez eso sólo lo tengo para mí, no lo exteriorizo “Soy de Puno, ¿y qué?” sino que eso dentro de mí yo lo guardo. Si hay ocasiones bueno sí, yo me identifico en esto y soy así pero como que no lo hago tan público que digamos... (5_EPU2Q_Axel)

En el caso de algunos estudiantes, el lugar de procedencia ha funcionado como *un elemento de clasificación* y por tanto han evitado decir a sus compañeros de dónde provienen.

Porque si les dices que vienes de Quillabamba, te dicen “ah...mmm...”, hay amigas que dicen que son de Cusco y no de Puerto [Puerto Maldonado], porque ...a los de Puerto también les dicen que son así y así... no hay que sentirse mal de dónde vienes porque si vienes de ahí, vienes de ahí, qué vas a hacerle. (13_EPU2A_Teresa)

En el caso de Esteban, por ejemplo, su procedencia del departamento de Puno, en Perú, fue señalada por una docente en clase, hecho a partir del cual fue rebautizado por sus compañeros como “puno” o “punito” en referencia a su lugar de origen.

Cuando llegué por primera vez acá al Cusco, me tocó el curso de Antropología General para ingresantes, entonces la docente ¿Qué pasa? Que se enteró que era de Puno, y era el único de Puno, y hasta ahorita soy el único en la carrera, entonces se enteró la profesora y me dijo “¡Ah!!! ¿Tú eres de Puno? ¡Puneño! Me dijo puneño esa vez, hasta ahorita me he quedado con seudónimo, con la

chapita de puneño. Y no me dicen...no me llaman de mi nombre E., porque mi nombre es E.R., me dicen "punito, puno", yo no les hago caso. (16_EPU2Q_Esteban)

Según lo mencionado por el estudiante, este hecho ha contribuido a reafirmar su identidad como estudiante procedente de una comunidad dentro de la universidad, indicando además que sus compañeros "le tratan muy bien".

...reafirmé más mi identidad más aquí, o sea muestro mi identidad con identificación de mi lugar de procedencia, y no tengo ninguna dificultad con mis compañeros, me tratan muy bien. (16_EPU2Q_Esteban)

En los resultados obtenidos al analizar las respuestas de los estudiantes encuestados, la procedencia rural emerge como variable relacionada a la autoidentificación con un pueblo indígena.

Al analizar el ámbito de la escuela secundaria de donde proviene el estudiante en cuanto a los estudiantes encuestados, se encontró que la distribución de sujetos es significativa en función de la variable *ámbito de la escuela secundaria*, $X^2(1, N = 775) 47.25; p = .000$.

En la casilla identificación con un pueblo indígena, se observa que la proporción es significativamente más alta en los que provienen de una escuela de ámbito rural, que los que provienen de una escuela secundaria de ámbito urbano (AR = 6.9 frente a AR = -6.9) (ver Tabla 71).

Tabla 71. Tabla de contingencia *Ámbito de la escuela secundaria * Me identifiqué con un pueblo indígena*

		Se identifica con un pueblo indígena			
		No se identifica con pueblo indígena	Sí se identifica con pueblo indígena	Total	
Ámbito de la escuela secundaria	Urbano	Recuento	396	222	618
		% de Ámbito de la escuela secundaria	64.1%	35.9%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	88.2%	68.1%	79.7%
		Residuos tipificados	2.0	-2.4	
		Residuos corregidos	6.9	-6.9	
	Rural	Recuento	53	104	157
		% de Ámbito de la escuela secundaria	33.8%	66.2%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	11.8%	31.9%	20.3%
		Residuos tipificados	-4.0	4.7	
		Residuos corregidos	-6.9	6.9	
Total	Recuento	449	326	775	
	% de Ámbito de la escuela secundaria	57.9%	42.1%	100.0%	
	% de Se identifica con un pueblo indígena	100.0%	100.0%	100.0%	

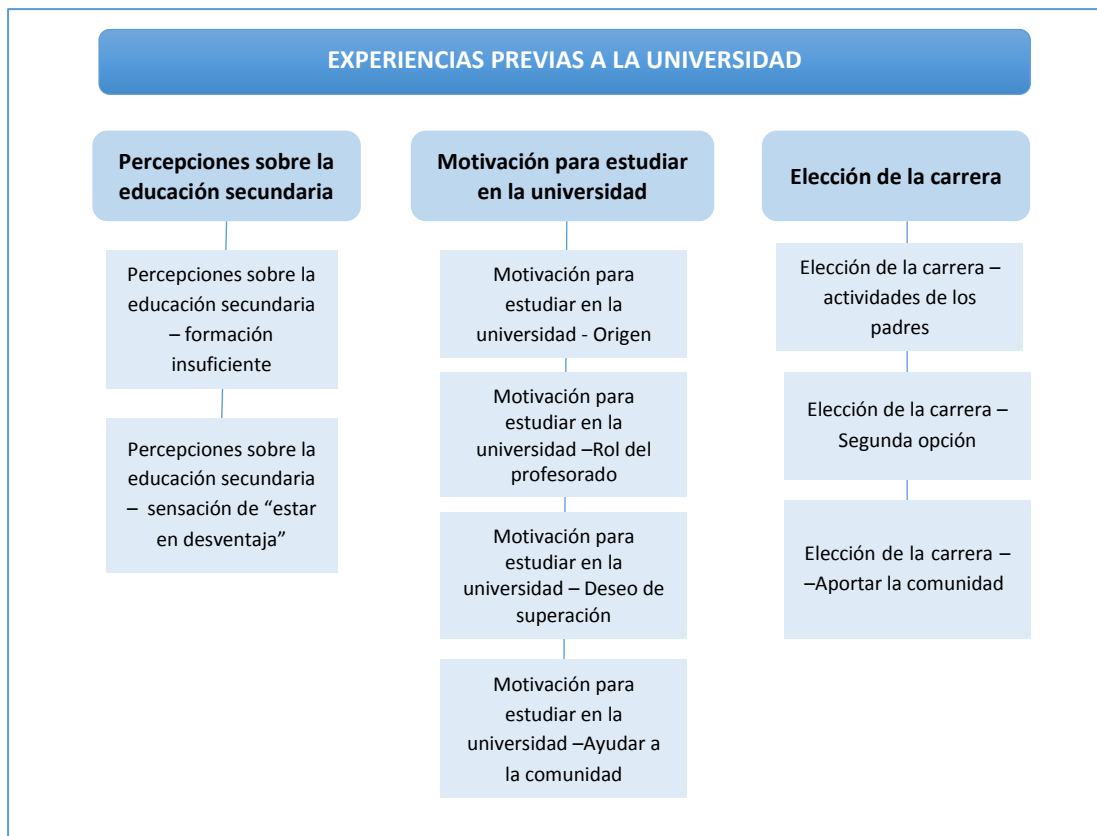
Al mismo tiempo, en la casilla de los que no se identifican con un pueblo indígena, la proporción es significativamente más alta cuando los sujetos provienen de una escuela de ámbito urbano, que los que provienen de una escuela de ámbito rural (AR=6.9 frente a AR= -6.9). Por lo tanto, sí existe relación significativa entre el ámbito la escuela secundaria de procedencia (rural/urbano) y la variable identificación con un pueblo indígena (sí/no).

8.2. Experiencias previas a la universidad

Este tema agrupa aspectos referidos a las diferentes experiencias que atraviesan los estudiantes indígenas *antes* de ingresar a la universidad.

La información aportada por los informantes revela tres elementos diferenciales relacionados con el momento previo a la universidad (ver Figura 23).

Figura 23. Experiencias previas a la universidad. Subtemas y categorías vinculados.



En primer lugar, las aportaciones evidencian diversos sentidos y significados fruto de la trayectoria en educación secundaria de los estudiantes. Estas se refieren sobre todo a las dificultades que encuentran los estudiantes universitarios para adaptarse a las exigencias académicas en la universidad, por ejemplo, en términos de escritura, lectura, habilidades cognitivas y hábitos de estudio. En segundo lugar, emergen diferentes elementos asociados a la motivación de los estudiantes indígenas para estudiar en la universidad, considerando desde el momento de *origen* o surgimiento de esta motivación; hasta motivaciones asociadas a la significación personal o comunitaria de los estudios universitarios. Finalmente, un tercer elemento que compone el bloque referido a las experiencias previas, es el relacionado a la elección de la carrera universitaria.

8.2.1. Percepciones sobre la educación secundaria

Los informantes de los casos analizados coincidieron en señalar dos aspectos relativos a su formación en la educación secundaria. Por un lado, indicaron que esta formación ha sido *insuficiente* para enfrentar las tareas académicas universitarias. Por otro lado, y debido a esta misma situación, señalaron un sentimiento de *estar en desventaja* con respecto a sus compañeros de clase, ya que la “falta de conocimientos” les genera mayores dificultades para transitar su paso por la universidad.

a. Formación insuficiente

Los estudiantes entrevistados señalaron que la *escasa formación* en la secundaria, es uno de los principales problemas a enfrentar durante la transición a la universidad, sobre todo cuando se trata de estudios cursados en el ámbito rural.

...la dificultad para entrar a la universidad yo pienso que es el nivel académico porque cuando están en el campo no tienen un nivel adecuado como para poder afrontar el ingreso a la universidad entonces eso se les hace difícil (5_EPU2Q_Axel)

...porque realmente sí somos carentes un poco de recursos económicos y carecemos de educación también un poco ¿no? En muchos aspectos no fuimos proporcionados de la igual manera. (10_EPU2Q_Nicolás)

Algunos entrevistados señalaron que estas diferencias en la formación recibida estaban asociadas no sólo a las diferencias entre las escuelas del ámbito urbano y ámbito rural, sino también a los diferentes *tipos de escuelas* en este último.

Yo pienso que es el nivel educativo que tienen porque la mayoría...Yo estuve en un colegio parroquial y en mi pueblo también había un colegio estatal y la mayoría de personas de ahí no ingresaban a la universidad, ingresaban a la universidad sólo de ese colegio parroquial. (17_EPU2Q_Guadalupe)

En estos casos, la formación recibida en la escuela secundaria fue señalada como *deficiente e incompleta* al momento de realizar las tareas académicas que se solicitaban en la universidad. Así, algunos estudiantes identificaron dificultades en su trayectoria académica en la universidad asociadas a la preparación recibida durante la enseñanza media: “...en lo que es la base de preparación que tenía, porque la currícula que se enseña así no es suficiente allá...” (12_EPU2Q_Sergio).

Siempre hay profesores que vienen en pésimas condiciones los mandan. Los mejores profesores hay veces se quedan acá en la región porque hay un examen también para ellos. Los mejores profesores se quedan y digamos así los más peores se van, y eso es mi realidad...hay veces los profesores llegaban los días martes ya a mi colegio y los días jueves se iban.... Teníamos solo 3 días de clases. Hay muchas veces faltaban y así... (7_EPU2Q_Jorge)

b. Sensación de “estar en desventaja”

La percepción de *haber recibido una educación de baja calidad*, en comparación con los compañeros que han cursado la escuela secundaria en las ciudades ha generado, en algunos estudiantes, un sentimiento de inferioridad.

...el nivel de conocimiento que manejamos que a veces nos hace sentir inferiores, que no lo vamos a lograr, a veces llegas acá, te topas con una cierta diferente realidad, solamente con eso ya estás diciendo que los demás tienen más ventajas que tú. La educación que edificamos en la zona rural no es igual que acá. (10_EPU2Q_Nicolás)

Entonces pienso que a veces se sienten menos por el nivel educativo, es una dificultad, el currículum. (17_EPU2Q_Guadalupe)

La intensidad de la sensación de estar en desventaja respecto de sus compañeros que han cursado estudios secundarios en escuelas de ámbito urbano, es un punto significativo. Los entrevistados expresaron sentir que *no habían aprendido nada durante la escolarización en la secundaria*, puesto que la calidad de la educación en las zonas rurales difiere sobremanera de la educación recibida en el nivel secundario en zonas urbanas.

La educación es diferente, creo que a nosotros de allá no nos enseñan bien, porque llegamos acá y no sabemos nada, o sea todos lo que ellos han avanzado, nunca hemos hecho... (13_EPU2A_Teresa)

...De la preparatoria de la que vine era que “hoy no va a haber clase”, entonces no sé, le proporcionan una pereza mental de consultar más textos, de hacerse autónomo quizás, en el desarrollo académico del alumno. (7_EPU2Q_Jorge)

Algunos entrevistados indicaron percibir una *diferencia abismal* entre su preparación académica previa y la que observaron en sus compañeros ciudadanos, lo cual repercute en su rendimiento académico en la universidad.

...es bastante abismal porque la calidad de la educación misma, la enseñanza de los profesores es bastante bajo a comparación de lo que estudiarían acá en la ciudad. En mi caso por lo menos se ha sentido bastante abismal... (12_EPU2Q_Sergio)

Al principio me resultaba un poco difícil, porque igual no te enseñan...o tal vez no le pones tanto empeño en la prepa y cuando llegas aquí, pues dices tú ya lo has visto pero ya no te acuerdas y ya no sabes qué hacer, ¿no? (31_EMU5T_Ramón)

Y como bajo nivel educativo tenía, no estaba rindiendo acá, el clima de todos los aprendizajes me chocó acá, totalmente y a veces llegué a esa conclusión de que me arrepentía de todo lo que en sí no había aprendido en los cinco años que estaba en el colegio, estaba en el vacío. (7_EPU2Q_Jorge)

Los estudiantes de origen indígena entrevistados mencionaron así que *a fin de nivelarse* con sus compañeros habían comenzado a asistir a academias de formación en forma paralela a la universidad para poder lograr el acceso, “...tenemos que nivelarnos con ellos y por eso estamos en el Centro de Preparación Universitaria” (13_EPU2A_Teresa).

...Lo que avanzaban en las academias así no les entendía porque los profes lo hacían muy veloz, muy veloz y a nivel de los que ya estaban dos veces, tres veces en las academias. Y así. Ese clima lamentablemente me ha chocado a mí. Pero he tratado de superar todas esas cosas. (7_EPU2Q_Jorge)

Esta situación fue señalada como un momento crítico, ya que, según los entrevistados, la dinámica de estudio en estos centros de preparación también es muy diferente a la dinámica a la que estaban acostumbrados, no sólo en términos de contenidos y metodologías docentes, sino también en relación con la disponibilidad y uso de los recursos: *“he tenido que prepararme muy aparte en lo que son academias para ingresar y aparte con lo que es el manejo de las tecnologías...no se enseñaba allá, un curso de repente de manejo de computadoras, no se ha enseñado”* (12_EPU2Q_Sergio).

Estas percepciones de abismo con la secundaria se manifiestan luego en las actividades concretas que los estudiantes tienen que afrontar en la universidad tal como éstos indicaran (ver 8.3. Componentes de la permanencia en la universidad).

8.2.2. Motivación para estudiar en la universidad

El deseo de estudiar en la universidad es otro aspecto relevante que emerge a partir de la información aportada por los informantes. En este sentido, se identificaron una serie de elementos asociados a esta motivación y señalados por los informantes relativos a: el momento en que surge el deseo de estudiar en la universidad, el rol del profesorado en esta motivación, y dos intenciones concretas para asistir a la educación superior: un deseo de superación y el compromiso de ayudar a la comunidad.

a. Origen de la motivación para estudiar en la universidad

Para algunos estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas entrevistados, el proseguir estudios universitarios no estaba entre sus opciones al finalizar la escuela secundaria.

En primer lugar, yo tenía otro objetivo no pensaba llegar a la universidad, estuve estudiando el secundario en mi distrito que es Huancaraní, y allí acabé. (11_EPU2Q_Ricardo).

Al menos en un primer momento, para algunos estudiantes se identifica una *falta de motivación* asociada a la pregunta *¿para qué ir a la universidad?*

Como que al acabar el colegio no me llamaba la atención todavía, tenía compañeros que me decían “Vamos, vamos...” en Puno ellos querían ir igual al Centro Pre Universitario para luego entrar la Universidad, no me llamaba la atención yo decía “mmmmm esteeee ¿Para qué?” como que no sé... me

oponía... como que no había algo que me motive a seguir estudiando un estudio superior. (5_EPU2Q_Axel)

La necesidad de conseguir un trabajo de manera inmediata al finalizar la escuela secundaria para ayudar a sus familias fue señalada como la prioridad, dado que además se trataba de trabajos para los cuales la educación superior no era requerida.

...y la visión que tienen esos estudiantes piensan que saliendo del colegio es solamente trabajar no hay esa motivación de seguir estudiando, y la mayoría se viene a trabajar... (12_EPU2Q_Sergio)

Hay trabajos que son...que cualquiera puede hacer tal vez, y entonces pues, ya había decidido que ya no iba a estudiar. (25_EMU5T_Rosario)

El *no conocer la universidad* estaría asociado, en palabras de algunos entrevistados, a la falta de interés por seguir estudios universitarios, “...no conocen la universidad, qué cosas se puede estudiar” (12_EPU2Q_Sergio). A ello se suma que, en ocasiones, algunos estudiantes *no saben qué carrera estudiar* y esto también incide en la falta de interés por cursar estudios superiores.

No identifican su vocación, qué van a estudiar... porque yo también cuando salí no sabía qué estudiar (...) entonces ese problema hay que no saben qué estudiar. (12_EPU2Q_Sergio)

Este *desconocimiento* de la universidad, por otra parte, fue señalado como no conocer la oferta formativa institucional pero tampoco los *beneficios sociales* que la universidad posee para los estudiantes.

Y también hay muchas personas que no conocen las oportunidades que tiene la universidad por ejemplo les da vivienda universitaria, tienen comedor, entonces no tienen conocimiento de eso y por eso piensan que es un gasto estar en la universidad. (17_EPU2Q_Guadalupe)

En otros casos, estudiar en la universidad es un deseo que surge recién en los últimos años de la escuela secundaria “Yo, así como le digo, en cuarto año recién me he motivado a estudiar” (12_EPU2Q_Sergio).

Para otros informantes y a diferencia de los mencionados anteriormente, este deseo de ir a la universidad data de mucho tiempo atrás, prácticamente *de toda la vida*.

...siempre mi sueño fue estudiar en la Universidad... (8_EPU2Q_Sabrina)

...siempre le dije eso a mi abuelito: yo quiero estudiar abuelito, yo quiero estudiar... es un sueño que estoy a punto de realizar. (34_EMU5T_Manuela)

b. Rol del profesorado

La motivación de los profesores de la secundaria, ha sido señalado como un elemento determinante para que algunos estudiantes decidieran emprender estudios en la universidad.

Ocupé el segundo puesto de beca, entonces mis profesores me recomendaron, me dieron sugerencias que yo podía llegar a la universidad sí o sí, aunque sea con cero-cero, dependía de mí el anotarme o no. (11_EPU2Q_Ricardo)

Después salí uno de los cinco primeros que estábamos y había una oportunidad de postular a la universidad y en ahí recién un poco de motivación a ver qué será...pero no conocía todavía (...) entonces tres nomás nos hemos presentado, ahí rendimos examen, creo que eso ya suma, ya te despierta algo, de dar solo un examen. (12_EPU2Q_Sergio)

Asimismo, el contacto con profesores universitarios que proveen no sólo de información referida a la carrera sino también información relativa los contenidos conceptuales y utilidad para la comunidad y/o salida laboral, acercan a los estudiantes a la universidad.

Yo estaba en la preparatoria y fueron unos muchachos, un maestro que anda por allí, y él nos fue a decir "esto es la interculturalidad, culturalismo social, multiculturalidad, nos gustaría que ustedes chavos... que trabajáramos en nuestras comunidades y hacer la carrera que es la de Gestión de Interculturalidad. (27_EMU5T_Damián)

...bueno yo, pregunté, me informé con algunos maestros porque me llamó la atención de lo que era pedagogía, y pues, me dijeron, es una carrera para dar clases, para ser maestro, profe...(41_EMU6N_Elpidio)

Por su parte entre los estudiantes encuestados, se encontró una relación significativa entre las variables *creo que la universidad promueve el acceso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas* y la variable *me identifiqué con un pueblo indígena*, $\chi^2(2, N = 751) 9.97; p = .007$.

Concretamente, son especialmente pocos los estudiantes que se identifican con un pueblo indígena que desconozcan si la universidad promueve el acceso de otros estudiantes indígenas, en comparación a los estudiantes que no se identifican con un pueblo indígena (AR= -3.1 frente a AR= 3.1). Así como son significativamente pocos los estudiantes que no se identifican con un pueblo indígena que afirman que la universidad promueve el acceso de estudiantes indígenas, frente a los que sí identifican con un pueblo indígena (AR= -2.6 frente a AR= 2.6) (ver Tabla 72).

Tabla 72. Tabla de contingencia *Creo que la universidad promueve el acceso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas * Me identifico con un pueblo indígena*

		Se identifica con un pueblo indígena		Total	
		No se identifica con pueblo indígena	Sí se identifica con pueblo indígena		
Creo que la universidad promueve el acceso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas	No	Recuento	37	29	66
		% de Creo que la universidad promueve el acceso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas	56.1%	43.9%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	8.6%	9.1%	8.8%
		Residuos tipificados	-.1	.2	
		Residuos corregidos	-2.6	2.6	
		Sí	Recuento	302	251
	% de Creo que la universidad promueve el acceso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas	54.6%	45.4%	100.0%	
	% de Se identifica con un pueblo indígena	70.1%	78.4%	73.6%	
	Residuos tipificados	-.9	1.0		
	Residuos corregidos	-3.1	3.1		
	No sabe	Recuento	92	40	132
		% de Creo que la universidad promueve el acceso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas	69.7%	30.3%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	21.3%	12.5%	17.6%
		Residuos tipificados	1.9	-2.2	
		Residuos corregidos	1.4	1.4	
		Total	Recuento	431	320
		% de He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura	57.4%	42.6%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	100.0%	100.0%	100.0%

c. Deseo de superación

Para algunos estudiantes, la aspiración de entrar a la universidad emerge como un anhelo de mejora y crecimiento personal: *“Yo tenía un sueño de superarme”* (34_EMU5T_Manuela).

Esta idea de *superación*, desarrollo y progreso a partir de la educación superior, emerge asociado a un ideal de crecimiento y desarrollo personal *“Me gusta porque voy a salir adelante, voy a ser algo”* (13_EPU2A_Teresa). En algunas ocasiones, este deseo data de la infancia y se expresa como un anhelo altamente significativo que es lo les ha motivado a comenzar estudios en la universidad.

...bueno es que mi anhelo era ¡uf!!... (30_EMU5T_Gloria)

...desde que estaba muy chiquita (...) siempre fue eso: yo quiero estudiar, quiero ser algo en la vida... (34_EMU5T_Manuela)

... siempre mis padres me hablaron de que tenía que ser mejor que esto, porque mis padres sólo estudiaron la primaria y me contaban que ellos sufrían...no había una oportunidad de trabajo para encontrar teniendo ese nivel de educación, entonces siempre me hablaron de que con una mejor educación podría seguir adelante y ser mejor persona... (8_EPU2Q_Sabrina)

Acceder a la universidad es también la oportunidad de obtener un título para el desarrollo profesional *“es que yo quería ejercer una carrera, quería hacer una profesión”* (31_EMU5T_Ramón).

La educación superior es valorada, según algunos estudiantes, como cualificación imprescindible en el contexto laboral actual.

Y pues, ahora, pues, actualmente para solicitar algún trabajo, pues, te piden estudios, a veces, aunque tengas las suficientes capacidades, para realizar un trabajo, aunque sea el más sencillo, te piden nivel de preparatoria como mínimo. (25_EMU5T_Rosario)

Para otros informantes, estudiar en la universidad, tener una titulación, proveería de mejores puestos de trabajo y, por tanto, un *mejoramiento en las condiciones de vida, sobre todo a nivel económico*, respecto de sus familias de origen (padres, hermanos, abuelos).

Ya voy a terminar la carrera y después de eso ver si puedo seguir estudiando o comenzar a trabajar. Para apoyar un poco a mis abuelos también. (34_EMU5T_Manuela)

Pero sí seguir saliendo adelante, trabajar más que nada, porque siempre he dicho pues que lo que ahorita lo estoy haciendo ya no lo estoy haciendo por mí, sino por mis papás porque siento que después de todo este esfuerzo que están haciendo, pues creo que lo más conveniente es que ellos también reciban algo de esto, porque al fin y al cabo es inversión de ellos, no? Me gustaría trabajar, apoyar a mis padres. A mi hermana también. (25_EMU5T_Rosario)

d. Ayudar a la comunidad

Además del deseo de superación personal y profesional, para otros estudiantes el ingreso a la universidad estuvo motivado por un deseo de *ayudar a la comunidad*. Los informantes mencionaron que obtener un título universitario les permitiría ejercer como profesionales en su propia comunidad, ayudando en la resolución de las problemáticas que identifican.

...ayudar a mi comunidad de donde vengo, porque no todos de allá, creo, que somos profesionales, porque la mayoría se dedica a la chacra... Yo quisiera ayudar a mi comunidad. (13_EPU2A_Teresa)

Me interesó mucho y yo decía, bueno no solamente puedo ejercer mi profesión en una zona urbana, en una ciudad, no solamente puedo migrar, yo decía tengo que romper patrones. Y puedo ejercer mi carrera aquí en la comunidad, ayudando a otras comunidades. (31_EMU5T_Ramón)

La posibilidad de establecer una vinculación directa entre los saberes adquiridos en la educación superior y los que pertenecen a la comunidad a partir de la práctica profesional, fue valorado por los estudiantes indígenas como un elemento prioritario para continuar estudios universitarios sobre todo desde una perspectiva de construcción del *diálogo e intercambio*.

...porque trata de vincularse más con la comunidad, da teorías y da prácticas, entonces en la hora de las prácticas nos vinculamos más con las comunidades, con los lugares... (29_EMU5T_Amelia)

Se trabaja con la comunidad. Vas a la comunidad, no vas a enseñar lo que tú sabes, sino que es mutuo. Trabajas con los habitantes de la comunidad, conoces de todo un poco, pero tú también aportas de lo que tú sabes, no es algo, cómo le diré...no es algo que tú vayas a quitarles, es algo que en conjunto se trabaja y es algo muy bonito la verdad. (30_EMU5T_Gloria)

El relato de Jesús, de origen totonaco, evidencia cómo la concordancia entre la oferta formativa, el perfil de la universidad y las aspiraciones personales, fue determinante para comenzar la carrera universitaria. La posibilidad de aportar propuestas a las problemáticas que identificaba en su comunidad, vinculadas a la preservación de la identidad y tradiciones de su pueblo, a partir de la formación obtenida en la universidad fue el motivo principal para iniciar estudios universitarios en el caso de Jesús.

En mi comunidad, hasta este momento cada vez que salen los programas, estadísticas que son del Ministerio, se involucra mucho lo que son las lenguas y las costumbres y las tradiciones que se van perdiendo (...) A mí me incomoda eso de que digan de mi comunidad que tantos por ciento ahora existen de totonacos y hace veinte años antes existían tantos por ciento de totonaco hablantes y como que se está reduciendo mucho ahora eso. Y es también que tengamos nosotros nuestras culturas, nuestras costumbres y otras cosas incluso la lengua se vaya reduciendo. Y una vez que escuché la convocatoria de la universidad y mi perfil, cómo me veía yo en un futuro... se relacionaba mucho con lo que yo pretendo realizar en mi comunidad. (26_EMU5T_Jesús)

8.2.3. La elección de la carrera

En el caso de los estudiantes entrevistados, la elección de la carrera universitaria sigue motivos diversos y variados, entre los que se encuentran las expectativas y presiones familiares, con una aspiración de la familia, “*mi papá me dijo tienes que estudiar contabilidad...*” (7_EPU2Q_Jorge), la valoración de sus propias aptitudes y habilidades y la recomendación de profesores, “*...Y entonces cuando los maestros de aquí de la universidad nos hicieron la invitación, entonces me interesó la carrera.* (31_EMU5T_Ramón); tensionado en ocasiones por la situación económica.

Sin embargo, pareciera que la principal motivación que emerge de los relatos de los entrevistados era la “estar en la universidad”, más allá de estudiar determinada carrera, sea elegida o a la que finalmente acceden para estudiar.

...en el segundo examen he ocupado el primero y en el tercer examen igual el primero, ya para el cuarto ya había asegurado mi examen, ya estaba dentro y el último examen yo quería dar pa’ diez así porque ya estaba muy seguro porque dos veces ya había ocupado el primero con 17, 18 creo, y el último examen di, saqué 16 creo y salí el primer lugar en ese ciclo de mi carrera. (7_EPU2Q_Jorge)

a. Actividades profesionales y económicas de los padres

En algunos casos, esta elección estuvo relacionada a las actividades profesionales y económicas de los padres. Para algunos estudiantes, por ejemplo, el acceso a la universidad se produjo para dar continuidad a la actividad laboral de uno de sus progenitores como es el caso de los estudiantes indígenas que ingresaron a carreras docentes.

Cuando terminé la prepa tenía deseos de estudiar otra carrera. Era Licenciatura en Criminología. Me gustaba mucho esa carrera, pero como mis hermanos ya no quisieron estudiar mi papá me dijo “pues la plaza no la tengo que perder, eso tiene que seguir” porque...mi papá luchó y sufrió para conseguir esa plaza, y como era la única que estaba estudiando, la tuve que aceptar. Para que no se perdiera... (32_EMU5T_Ana)

Estaba entre Contador y Pedagogía, y me decidí (...) porque mi papá es maestro y tenía más posibilidades de campo de trabajo por eso. La carrera abarca mucha teoría, no soy de las que les gusta leer mucho por eso me gustaba contador público, pero por las opciones laborales me decidí a esto. (37_EMU6O_Erica)

La elección de la carrera docente como carrera universitaria, en algunos casos, estuvo relacionada con el imaginario de la familia respecto a esta actividad profesional.

Lo que pasa es que mi papá se guiaba pues por los maestros del pueblo. El desde chico me decía, tú vas a ser maestro, mi hijo va a ser maestro. (...) Entonces me decía, pues, mira, vas a trabajar en las mañanas, en las tardes te ocupas en otras cosas, en las vacaciones te ocupas en otras cosas, y como mi papá es de los que dicen, hay una o dos horas libres, bueno, vamos a hacer

cosas de provecho (...) (41_EMU6N_Elpidio)

Para algunos estudiantes la elección de la carrera estuvo relacionada con el dar continuidad a la actividad económica familiar, por ejemplo, para administrar los recursos de la actividad agrícola que la familia dispone.

En verdad es uno de mis objetivos, de que acá en la universidad estoy aprendiendo herramientas, estoy armándome de muchas cosas para de repente qué hacer con los recursos que dispone mi familia. Apoyar en cierta manera. Claro que con ideas desde que ingresé, todos estos años estuve ya aportando ciertas cosas que no veíamos en realidad que podíamos hacer con los recursos. (10_EPU2Q_Nicolás)

En otros casos, la elección de la carrera responde a un deseo de ayudar económicamente a la familia y “devolver” así la inversión que éstos han realizado al apoyar al estudiante en el proseguir estudios universitarios.

b. Segunda opción

El ingreso a la universidad se produce, en la mayoría de los casos, luego de varios intentos y en oportunidades, en carreras universitarias que no eran las que inicialmente el estudiante había escogido o en la que se imaginaba estudiar. Esto puede deberse a diversos motivos interrelacionados, entre ellos, que la carrera que inicialmente querían no disponga de más cupos, que el puntaje requerido para ingresar sea más alto que el que obtenido en el examen de ingreso.

Primeramente, yo solicité la carrera de Ingeniería Civil en Poza Rica, pero en ese entonces estaba súper demandada y no alcancé a entrar, me quedé cerca pero no pude entrar. (33_EMU5T_Miguel)

Porque desde el principio yo quería estar en la carrera, en Ciencias de la Salud. Porque quería estudiar Medicina. Pero se llenó. Y ya no pude. (34_EMU5T_Manuela)

A un inicio estaba para Ciencias de la Comunicación y como era un ciclo muy intensivo entonces la competencia era harta, había harta gente entonces no, no había alcanzado... (5_EPU2Q_Axel)

Después del primer intento, los estudiantes entrevistados escogieron entre segundas o terceras opciones, dependiendo, casi siempre, del puntaje obtenido en el examen de ingreso.

...estaba para Contabilidad, no he ingresado, me he quedado más o menos con 15 creo, y no alcancé... (7_EPU2Q_Jorge)

Algunos estudiantes escogieron su carrera en función este puntaje obtenido en el examen de ingreso a la universidad, y que no necesariamente se correspondía con la carrera que inicialmente querían estudiar; convirtiéndose por tanto en una segunda opción frente a la inicialmente deseada.

...entonces luego me meto para Derecho (...) no pude alcanzar, pero sí pude escoger otra carrera, las opciones eran Historia y Antropología, pero Antropología ya había llenado la gente entonces ya me meto a Historia. (5_EPU2Q_Axel)

Odontología era la carrera que yo quería...entonces en ahí adjudicábamos dependiendo a la nota y mi nota no alcanzaba para la carrera que yo quería, entonces yo decidí ingresar a Economía, pero bueno no estaba esto antes en mis planes o en mis expectativas. (8_EPU2Q_Sabrina)

Primero estaba para Contabilidad y como era un poquito más alta la nota entonces tenía que cambiarme para ingresar ya, entonces Administración era mi opción aparte de Economía. Economía no me gustaba mucho y entonces Administración ahora sí me gusta porque puedes trabajar con personas, puedes trabajar con empresas y manejando todo esto. (17_EPU2Q_Guadalupe)

Al principio quería lo que era Educación Especial, pero...no sé si decir desgraciadamente o afortunadamente porque es prácticamente lo mismo... presenté el examen, lo presenté y no lo pasé. Mi segunda opción era presentar mi examen aquí y sí lo pasé. Y ya me vine para acá. (45_EMU6N_Catalina)

La combinación entre el puntaje obtenido en el examen de ingreso, las vacantes disponibles y el deseo de entrar a la universidad, lleva a los estudiantes a escoger carreras que, en algunos casos, incluso pertenecen a una rama de conocimiento diferente de la que hubieran escogido en primera opción.

Ingresé...después de varios intentos, porque de un inicio quería estudiar Zootecnia y bueno, no dominaba muy bien lo que es Física y Química. Y entonces pasé a la sección de Letras e ingresé primero en Antropología (16_EPU2Q_Esteban)

Y yo estaba entre que si me iba a ir a estudiar Ingeniería o me iba a quedar en la intercultural, estaba entre esas dos. Estaba en que si no pasaba el examen pues me quedaba aquí. Pues, como no lo pasé, decidí pues, quedarme aquí. (33_EMU5T_Miguel)

...he quedado en duda: "¿Qué tal no ingreso a Contabilidad es que un poquito más fuerte, ingreso a Turismo que es un poquito menos fuerte?" Y faltando una semana para el primer examen lo he hecho cambiar. (7_EPU2Q_Jorge)

Lo único que quedaba era lo de humanidades. Y decidí irme a humanidades. Y saliendo de allí quería hacer una carrera de medicina o de enfermería. Pero por razones económicas y problemas familiares no pude. Y por eso al ver que esta carrera ofrecía orientación a la salud fue lo que más me llamó la atención, por eso. (34_EMU5T_Manuela)

Esta situación genera sentimientos encontrados en algunos estudiantes ya que, si bien consiguen ingresar a la universidad experimentan una sensación de insatisfacción con respecto a la carrera.

...entonces como que estamos estudiando por no quedar en el aire... no estudiamos lo que realmente deberíamos estudiar. (5_EPU2Q_Axel)

...he ocupado el puesto 18, creo, y me he sentido como ingresante con el primer examen, estaba dentro del ranking [sonríe]. (...) Ingresar era una emoción, pero no estaba de acuerdo con lo que estaba haciendo. (7_EPU2Q_Jorge)

Pese a estos sentimientos de “falta de identidad con la carrera” (5_EPU2Q_Axel), los estudiantes entrevistados señalaron que progresivamente se van sintiendo a gusto con la carrera que estudian, ya que la prioridad, en principio, es la de titularse.

...La verdad me lo imaginaba más...yo tenía más la idea de universidades de carreras técnicas, que se manejan en otras facultades, yo tenía como esa idea, pero llego aquí y me doy cuenta de que es totalmente distinto, como es una escuela intercultural ya la forma de enseñar y en sí el contenido es completamente distinto. (...) Yo tenía otros ideales, pero pues ya...estamos aquí y hay que...echarle ganas. (33_EMU5T_Miguel)

Pero después al quinto semestre me motivaron los profesores y traté, por qué cómo es que no me va a gustar si es que...hay una parte, lo que me gusta a mí, los proyectos turísticos, que me parece muy interesante y hago los mejores esfuerzos para eso. (7_EPU2Q_Jorge)

c. Aportar a la comunidad

Al igual que sucede con la motivación para proseguir estudios universitarios, la oportunidad de *aportar a la comunidad*, no sólo es algo que esperan poder hacer una vez que egresen de la carrera, sino que se produce durante la permanencia, ya que los estudiantes siguen sosteniendo vínculos con la comunidad durante su trayectoria estudiantil.

A veces conversamos con mi padre, con mis hermanos, esto debe ser así, tenemos que ir por esta vía, y sería un hito que una vez que culmine todo esto, apoyar en la zona donde vivo, cambiar, aportar ideas, ir por otras maneras, cortar ciertos parámetros y seguir cambiando, buscando un poco más el desarrollo. (10_EPU2Q_Nicolás)

Yo siempre he dicho “Bueno, si yo vine a estudiar quizás pueda ayudar a mi gente”, en este caso a los que quieran estudiar, bueno, para eso tienen a alguien que los pueda orientar y decirles “mira, te conviene esto, no te preocupes yo te apoyo”, obviamente si a uno le va bien, y como le decía en este caso, el obstáculo es el dinero, uno les puede apoyar... no sé... a veces me veo, poderlos tipo becarlos hasta eso, ¿no? y en este caso con el trabajo que uno tiene pues hasta fuentes de empleo... Pues me veo como una persona que regresa a su pueblo, pero para beneficio de todos. (41_EMU6N_Elpidio)

En mi caso como educador y orientador, bueno pedagogía, pues escogí esta carrera porque mediante esta yo puedo capacitarme para poder planear y formar contenidos de estudio... (44_EMU6Te_Osvaldo)

Entre los estudiantes encuestados, se encontró una relación significativa entre las variables *He escogido esta carrera porque permitirá contribuir al desarrollo de mi localidad de origen* y *Se identifica con un pueblo indígena*, dado que la prueba de chi-cuadrado (X^2) arrojó que $X^2(1, N = 712) 13,312 p = .000$ (ver Tabla 73).

Tabla 73. Tabla de contingencia *He escogido esta carrera porque permitirá contribuir al desarrollo de mi localidad de origen * Me identifico con un pueblo indígena*

		Se identifica con un pueblo indígena			
		No se identifica con pueblo indígena	Sí se identifica con pueblo indígena	Total	
He escogido esta carrera porque permitirá contribuir al desarrollo de mi localidad de origen	Sí	Recuento	112	46	158
		% de He escogido esta carrera porque permitirá contribuir al desarrollo de mi localidad de origen	70.9%	29.1%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	27.5%	15.1%	22.2%
		Residuos tipificados	2.3	-2.6	
		Residuos corregidos	3.9	-3.9	
	No	Recuento	296	258	554
		% de He escogido esta carrera porque permitirá contribuir al desarrollo de mi localidad de origen	53.4%	46.6%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	72.5%	84.9%	77.8%
		Residuos tipificados	-1.2	1.4	
		Residuos corregidos	-3.9	3.9	
Total	% de He escogido esta carrera porque permitirá contribuir al desarrollo de mi localidad de origen	57.3%	42.7%	100.0%	
	% de Se identifica con un pueblo indígena	100.0%	100.0%	100.0%	

8.2.4. Expectativas sobre la universidad

El momento previo al ingreso a la universidad es un momento importante para los estudiantes, algunos indican que lo han vivido con cierta preocupación por la incertidumbre de comenzar estudios en un nuevo contexto. Para otros, en cambio, los primeros momentos en la universidad son vividos con expectativa y emoción.

a. Nervios y preocupación

Los entrevistados indicaron que habían experimentado nervios y preocupación antes de ingresar a la universidad, estos sentimientos estaban relacionados a las expectativas y dudas que les generaba este nuevo contexto de estudio.

Yo me imaginaba, universidad será grande, entonces que serían especialistas así, habladores, investigadores, así, eso imaginaba entonces cómo llegaría, cómo llegaría y así estuve un poco preocupado... (11_EPU2Q_Ricardo)

Los primeros tiempos en la universidad, asimismo, fueron valorados por los estudiantes en esta misma dirección: en sus relatos emergen sentimientos de *estar fuera de lugar* o *fuera de contexto* sumado al sentimiento de *pena* o *vergüenza*.

...cuando llegué pues, me sentía raro (...) aquí en la escuela, pues, como todos al principio, me sentía... con pena... (33_EMU5T_Miguel)

A éstos se suman, una sensación de confusión respecto a elementos concretos de la vida universitaria: contenidos, profesorado y organización de la carrera que los estudiantes experimentan al ingresar a la universidad.

Pues, como todos, entramos con nervios, y que será el profesor, qué nos van a decir, cuáles serán los comportamientos, con nervios... (32_EMU5T_Ana)

...como confundido porque no entendía muy bien los conceptos ni de que trataba la carrera. Y no entendía muy bien, pues estaba como confundido... (33_EMU5T_Miguel)

b. Emoción

En el caso de otros estudiantes, el hecho de ingresar a la universidad es vivido con emoción y expectativas.

...he ingresado, me he sentido emocionado de la universidad, he venido todo...como si hubiera llegado a un objetivo, lo máximo, ¿no? A todo, como si estaría comenzando una nueva vida, así más o menos sería...como vida escolar, con mi mochila estaba a mis 16 años. (7_EPU2Q_Jorge)

Sin embargo, estas expectativas se van desvaneciendo una vez que comienzan su vida como estudiantes en la universidad, y emergen sentimientos de *decepción* o *descontento* relacionados a acontecimientos contextuales.

Cuando entré a la universidad no era lo que yo pensaba, pensaba que te iban a meter presión, pero iban todos muy tranquilos, si aprendes bien y sino también. (36_EMU6N_Adriana)

8.3. Componentes de la permanencia en la universidad

Este núcleo temático contiene aquellas vivencias y percepciones identificadas por los participantes del estudio en relación con sucesos y/o personas significativas durante su trayectoria en la universidad (ver Figura 24).

Figura 24. Componentes de la permanencia en la universidad. Subtemas y categorías vinculados.



Se identificaron un total de 5 subtemas como componentes de la permanencia en la universidad. Entre ellos, las razones para permanecer en la universidad emergen como un primer aspecto; indicando las principales motivaciones que los estudiantes indígenas encuentran para proseguir sus estudios pese a las dificultades que se les presentan. En segundo lugar, se identificaron tres tipos de experiencias que estos estudiantes atraviesan durante su permanencia en la institución. Entre éstas, vivencias, situaciones, y percepciones relativas al ámbito académico, al ámbito social y respecto de su identidad como estudiantes indígenas, fueron recogidas y analizadas. Finalmente, se identificaron un conjunto de estrategias desplegadas por los propios estudiantes, las cuales les “ayudan” a superar las dificultades y acompañarse entre pares durante su paso por la universidad.

8.3.1. Motivos para permanecer en la universidad

Los informantes coincidieron en señalar que *permanecer* en la universidad es un desafío debido a las dificultades que han tenido que sortear durante sus estudios. La persistencia emerge como una decisión que los propios estudiantes asumen frente a las barreras que atraviesan en la universidad.

...me ha costado mucho y a pesar de todo he seguido. A pesar de todas las dificultades que he pasado, he seguido... (34_EMU5T_Manuela)

Al principio yo así igual me sentía, pero me ponía a pensar “y no, tengo que seguir estudiando, es un reto, y ya...”. (45_EMU6N_Catalina)

El valor asignado a la universidad es el que lleva, en muchas ocasiones, a permanecer *a pesar de* las dificultades que los estudiantes han atravesado, y atraviesan, diariamente. El proseguir estudios en la universidad es visto como un valor agregado en la vida de los estudiantes y es el que les motiva a seguir adelante e incluso plantearse continuar estudios de posgrado. El tiempo de permanencia en la universidad, las experiencias vividas durante ese periodo, y la motivación por estudiar son fundamentales para la permanencia de los estudiantes.

Me siento muy bien, que de hecho desde que entré pues siempre mi anhelo fue "Voy a iniciar y nunca me voy a echar para atrás por ningún problema, por más fuerte que sea" y no me siento con ganas de retroceder, o así, arrepentida, como diciendo "Qué estaría haciendo en la escuela" ¡Para nada! Por el contrario, tengo muchas ganas de continuar con los estudios, de terminar la universidad y continuar. (30_EMU5T_Gloria)

A la vez, aunque los estudiantes reconocen haber atravesado ciertas dificultades expresan sentimientos positivos respecto de su trayectoria por la universidad; lo que les motiva también a permanecer en los estudios.

Me siento alegre, me siento que...yo creo que sí la Universidad ha sido una etapa fundamental, aunque ha habido problemas, dificultades... (5_EPU2Q_Axel)

a. La universidad es una oportunidad

Los estudiantes indígenas entrevistados coincidieron en señalar que el hecho de estudiar en la universidad es para ellos *una oportunidad*. Esta acepción adquiere, sin embargo, diferentes matices.

En primer lugar, desde las percepciones de algunos informantes y recogidas en las entrevistas, la universidad emerge asociada a la posibilidad de favorecer el conocimiento personal y de la propia realidad.

Para mí significa una oportunidad de sobresalir y darnos cuenta de...primero conocernos a nosotros mismos, después conocer nuestra realidad, nuestra sociedad... (12_EPU2Q_Sergio)

A este sentido de conocimiento *personal*, algunos entrevistados agregaron que la universidad les ofrecía una oportunidad de *conocer la sociedad*, ya que en esta institución se condensan, desde la perspectiva de los entrevistados, los diferentes grupos sociales y sus dinámicas.

...en la Universidad tú estás conociendo la sociedad, porque la universidad es una pequeña sociedad donde se ve todo ... (5_EPU2Q_Axel)

Para otros informantes, estudiar en la universidad es una oportunidad puesto que les permitirá *desarrollarse como personas y como profesionales*.

Para mí también es una oportunidad el estar en la universidad. Porque en acá nos vamos a desarrollar como personas, como profesionales mediante la

universidad...con este estudio, también vamos a poder insertarnos a un puesto laboral que nosotros queremos. (17_EPU2Q_Guadalupe)

La posibilidad de proseguir estudios en la universidad emerge asociada no sólo a la imagen de *progreso* ya sea a nivel personal o profesional, sino también comunitario. Esta idea de *mejora* del sujeto y de su comunidad a partir de la educación superior representa para algunos entrevistados una de las principales motivaciones en el marco de su permanencia en la universidad.

Es una oportunidad para devolverlo a nuestra comunidad, para mejorarnos a nosotros como personas, es una oportunidad el estar en la universidad. (12_EPU2Q_Sergio)

b. La universidad es una herramienta

En estrecha relación con la visión de la universidad *como oportunidad de desarrollo personal, profesional y comunitario*, el análisis realizado permitió identificar una segunda valoración de la universidad, esta vez como *herramienta*.

En el marco de esta concepción, la universidad es vista como un lugar donde alcanzar las herramientas necesarias para desarrollarse individual y a nivel comunitario. Desde la perspectiva de los entrevistados, los conocimientos y saberes obtenidos durante su trayectoria universitaria les permitirán alcanzar el mencionado *desarrollo personal, profesional y comunitario*.

La universidad es un centro en el cual te puedes transformar, juntar muchas, muchas herramientas para poder sobresalir, es un lugar donde puedas tener oportunidades también, que puedes acceder a conocimientos, a conocer más soluciones. Es un lugar donde te puedes transformar, donde puedes captar muchas herramientas que te puedan abrir los ojos y que te puedan llevar hacia el desarrollo. (10_EPU2Q_Nicolás)

...la universidad te ofrece muchas cosas que te pueden servir (...) mi prioridad es yo promover mi lengua, mi idioma. Entonces por eso es que yo estoy aquí.... (44_EMU6Te_Osvaldo)

...oportunidades de plantear soluciones para nuestra provincia, creemos que la capacitación del ser humano, creo, que es lo más interesante y fomentar proyección social, nosotros necesitamos organizar a nivel provincial para llevar, para difundir, como proyección social...(12_EPU2Q_Sergio)

Asimismo, desde las percepciones de algunos entrevistados, es responsabilidad de ellos como estudiantes universitarios el aprovechar estas herramientas que el estudiar en la universidad les ofrece.

Pero depende de las personas también, ¿no? Como lo aprovecha. Es un lugar donde hay muchas herramientas que tú decides si las utilizas o no. (10_EPU2Q_Nicolás)

En este sentido, la posibilidad de regresar a la comunidad y difundir la importancia de la universidad, de las oportunidades que ésta ofrece, entre futuros estudiantes emerge

también como un sentido asociado a la *utilidad de la universidad* y las motivaciones para permanecer en ella.

somos de la misma provincia, necesitamos regresar a nuestro distrito y hablarles a los que están estudiando, a los que están terminando y motivarles para que terminen o sigan. (12_EPU2Q_Sergio)

8.3.2. Experiencias académicas

En relación con el ámbito académico, los entrevistados señalaron que en los primeros momentos en la universidad sintieron *un desajuste* o una sensación de extrañeza respecto de los contenidos y asignaturas.

Al principio estaba como confundido, las materias...no entendía bien de qué se trataba...(33_EMU5T_Miguel)

Pues, la verdad, al principio no los entendía muy bien, así como de que "Ay, ¿qué es esto? qué estamos viendo?" y todo esto. (34_EMU5T_Manuela)

Sin embargo, tal y como estos mismos informantes señalan, conforme avanzaron en su trayectoria académica *lograron superar esta sensación de extrañeza*, al familiarizarse con las dinámicas y los contenidos de este nuevo contexto de estudio.

Al inicio sí, pero a medida que he ido avanzando me he nivelado...En el primero nomás he jalado [suspendido]. (8_EPU2Q_Sabrina)

...pero ahorita ya más o menos ya agarré el hilo y estamos aquí. (33_EMU5T_Miguel)

Pero conforme uno se va sumergiendo a este tipo de contenidos que son nuevos y todo eso, se me fue facilitando las cosas. (34_EMU5T_Manuela)

Para algunos entrevistados, esto implicó nuevos aprendizajes en relación con los adquiridos en la escuela secundaria. En este sentido, más allá del aprendizaje de nuevos contenidos, los entrevistados se refirieron a las diferencias percibidas en la formación en la escuela secundaria (detalladas en el punto 8.2.1. *Percepciones sobre la educación secundaria*) y el proceso de ajuste que realizaron para adecuarse al contexto universitario.

Tuve que aprender a interactuar, a saber cómo los maestros tomaban en cuenta las evaluaciones, los progresos, me tengo que expresar bien porque si no me van a reprobar... (40_EMU6T_Federico)

...en la Universidad estudias...te enseñan lo que hay y después tú tienes que sacar un propio concepto de parte tuya. En el colegio eso no lo haces. En el colegio sólo tienes que memorizar lo que te están enseñando y aprenderlo bien, pero en la universidad tienes como que dar un aporte personal al conocimiento que estás teniendo. Bueno eso es la diferencia que vi principalmente. (9_EPU2Ai_Helena)

a. Actividades académicas

En este ámbito, se identificaron además una serie de aspectos relacionados con actividades académicas concretas a ser realizadas como parte de la trayectoria académica y tareas de estudio. En las entrevistas realizadas algunos estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas refirieron *dificultades académicas* que han tenido que resolver para poder desempeñarse en la universidad y cumplir con las demandas y requisitos académicos como estudiantes universitarios.

Los profesores [en la Universidad] ellos te enseñan como si tú ya supieras `esto ustedes han hecho, esto ustedes han hecho´ como repasando...
(13_EPU2A_Teresa)

Concretamente, por ejemplo, mencionaron dificultades referidas al momento de estudiar dado que no conocían técnicas de estudio “...*porque al estudiar por estudiar, leer, memorizarte... no saber algunas técnicas te demora al estudiar...*” (12_EPU2Q_Sergio).

Asociada a esta falta de técnicas de estudio, otra de las dificultades recurrentes señaladas por los estudiantes entrevistados es la relativa a la comprensión de textos académicos.

Entonces llego aquí y todos los textos son muy científicos, y pues, hay un cambio drástico y digo bueno, esto qué significa o qué, pues para eso está el diccionario y otras fuentes de información... (22_EMU4T_Julio)

...por ejemplo yo ayer me confundí exactamente con la maestra. Me decía: es esto. Y yo: es que no maestra, me enredo... y era leer... (45_EMU6N_Catalina)

En comprensión de textos porque algunos autores son muy complicados y algunos de los textos también, tengo que leer y leer mucho. (37_EMU6O_Erica)

En las experiencias relatadas por los estudiantes, las dificultades para leer y comprender los contenidos en textos científicos fueron mencionadas de manera sostenida vinculadas a sus percepciones en cuanto a la formación recibida en la educación secundaria.

La dificultad que yo tuve de repente es que, en el colegio, es un problema general, ¿no? que no nos enseñan lo que es la comprensión lectora, técnicas de estudio... eso creo que también es una dificultad, con lo que los cursos son más amplios, son libros, cada curso es un libro, y para leerlo y para resumirlo te demoras bastante tiempo. (12_EPU2Q_Sergio)

Sí, era mucha la diferencia. En el colegio los avances que teníamos eran a veces de acuerdo a ciertos libros que nos daban en el Estado. Los avanzábamos, pero si nos exigían el docente yo me adecuaba en el colegio. (9_EPU2Ai_Helena)

En el caso de los estudiantes encuestados, se realizó una comparación de medias para analizar cuál de los grupos presentaba mayor recurrencia en las dificultades relativas a la lectura de textos y bibliografía. Analizados los datos según los grupos *no se identifica con un pueblo indígena* y *se identifica con un pueblo indígena*; se encontró que la media indica que los estudiantes que se identifican con un pueblo indígena tenían más dificultades dado que 1= NUNCA y 5= SIEMPRE (ver Tabla 74).

Tabla 74. Comparación de medias para la variable *He tenido dificultades para leer textos y material bibliográfico*

Se identifica con un pueblo indígena	Media	N	Desv. típ.
No se identifica con pueblo indígena	2.1826	449	.97631
Se identifica con pueblo indígena	2.3796	324	1.08223
Total	2.2652	773	1.02598

A continuación, se realizó la prueba U Mann Withney, que arrojó diferencias significativas en el caso de las dificultades para leer textos ($U= 65756$ $p= .016$) en función de la variable *se identifica con un pueblo indígena*. Por lo tanto, aquellos que se identifican con un pueblo indígena tienen dificultades más frecuentemente, de manera significativa, que los que no se identifican con un pueblo indígena.

Las actividades de exposición oral frente al grupo fueron ampliamente señaladas por los estudiantes entrevistados entre aquellas que les han presentado dificultades. Al referirse a los aspectos que caracterizan estas situaciones, nuevamente sensaciones de miedo a la burla de sus compañeros, *nervios*, *timidez* o *miedo* emergen asociadas.

En algunos casos tenía timidez, en algunos casos no me expresaba, bueno, no es que no me exprese, sino que me ganaba el miedo, no sabía qué decir...
(40_EMU6T_Federico)

Siempre lo que es la timidez en el desarrollo de los cursos en mi Facultad, en lo que es para exponer siempre hay ese miedo a pasar, a enfrentarse a exponer, más que todo, a exponer cuando se te da un tema para resumirlo y hablarlo.
(12_EPU2Q_Sergio)

De la misma manera, los estudiantes entrevistados resaltaron las diferencias entre realizar una exposición oral en la escuela secundaria y en la universidad. En palabras de algunos entrevistados, en el segundo contexto el nivel de exigencia es mayor sumado a que la dinámica es también diferente. No se trataría sólo de un “recitado” sino que se espera y promueve que los demás compañeros pregunten y participen, así como un rol activo por parte del estudiante que realiza la exposición.

En el bachillerato, en la secundaria hacíamos exposiciones, en donde te dicen: vas a hacer una exposición de este libro. O de esta lectura. O de este tema. Pero no te decían “Si no entiendes el tema, tienes que investigar” sino que ese es el tema y punto. Y que tus compañeros van a estudiar también y van a preguntar sobre tu tema. Entonces si no entendías no tenías que buscar en otro lado porque es este tema. (35_EMU5T_Andrés)

Llama la atención que estas dificultades fueron señaladas incluso por estudiantes que, como Diana en Pedagogía, cursaban carreras en las que la exposición oral no sólo forma parte de la actividad académica, sino que es parte fundamental en el ejercicio profesional.

Es que hay compañeros que se equivocan y luego hay otros compañeros que les hacen 'bulling' y así, pues pienso "voy a estar mal y me van a hacer lo mismo..." por eso casi no me gusta exponer. No me gusta dar la clase, pero es pedagogía...Siento que me dan nervios, siento que se van a burlar, no me gusta, porque tengo que estar al frente siempre, exponiendo y estoy mal en algo, no sé...me van a quedar mirando como en la primaria...
(39_EMU6N_Diana)

Por otra parte, algunos estudiantes señalaron que las dificultades estuvieron relacionadas con las interferencias entre su lengua materna indígena y el castellano.

Y cuando le vi en clase: "pase al frente, exponga su tema" y no podía articular! Yo sabía que él entendía, él leía, lo veíamos que leía, pero no podía articular. Entonces una vez lo hicieron hablar en el idioma y en el idioma, no sé qué dijo, pero se explayó. Entonces el idioma es una principal barrera también.
(16_EPU2Q_Esteban)

Otro el quechua, como ser hay personas que tienen miedo de hablar en castellano, a veces no hablan bien el castellano entonces es una dificultad para la universidad, tienen miedo de hablar. (17_EPU2Q_Guadalupe)

La lengua tiene bastante dificultad. Los padres allá siempre conviven lo que es el quechua y el cambio tiene que ser para comunicarte con las personas y siempre es bueno, no? interrelacionarte entras a una relación...si no te comunicas bien, quedas excluido de repente, tienes poca participación, entonces ahí es la dificultad...(12_EPU2Q_Sergio)

Frente a estas dificultades, algunos entrevistados llegaron a cuestionar su actuación en las exposiciones orales, nuevamente emerge la imagen de "estar en falta" por hablar una lengua indígena, o adscribirse a esta identidad; aunque progresivamente ha sido *superado* por los estudiantes.

Siempre he ido muy nerviosa, pero conforme pasaba el tiempo y decía "Pero ¿Por qué voy a tener miedo a algo? Porque sé que puedo y soy capaz" y así conforme a eso se me fue quitando todo eso, ese problema que tenía y ahorita todo es normal para mí, estar enfrente, explicar una clase.
(42_EMU6T_Rebeca)

Algunas de estas reflexiones han llevado a los estudiantes a desarrollar diferentes estrategias para superar las dificultades para exponer frente al grupo, entre las que se destacan *estudiar mucho, practicar la exposición con antelación*, entre otras.

Estudio lo más que puedo para así poder compensar, porque cuando no sabes se te hace más difícil, te puede dar más nerviosismo. (12_EPU2Q_Sergio)

También es practicar la exposición grupal antes de la exposición, siempre practicamos y todos aportamos ideas ahí. (17_EPU2Q_Guadalupe)

Entender mejor tu tema y explicar a tus compañeros. (35_EMU5T_Andrés)

Tal vez me ha ayudado mucho que estuve frente a un grupo, ahorita voy en servicio social en la primaria, tal vez eso me ha ayudado mucho... (42_EMU6T_Rebeca)

En este apartado destaca el testimonio de Federico, un estudiante de origen totonaco que relató que había tenido dificultades al momento de exponer oralmente en clase. En su relato, Federico comenta que no podía expresarse en clase y que, más aún, no encontraba las respuestas a esta situación. En su relato indica que no se trataba de una dificultad de aprendizaje, ya que estudiaba, aprendía los contenidos y se esforzaba...

Hay veces que aprendía las temáticas que iba a exponer, pero al momento, no, la mente en blanco...pues no sabía qué decir y yo decía "¿Por qué? ¿Qué me está pasando? ¿Por qué no me sé expresar bien? Si en mi casa me sé expresar, con mis compañeros me puedo expresar... ¿Por qué ahora frente al grupo y con los maestros no me puedo expresar?" (40_EMU6T_Federico)

En su reflexión emerge nuevamente *la timidez* como factor que, según el estudiante, fue el factor decisivo para esta dificultad de expresarse en público.

¿Por qué era la dificultad de expresarme y... por qué, si aprendía las cosas, a veces se me olvidaba? Si estudié toda la noche, estudié durante una semana, ¿por qué se me olvidó? decía yo, será que la timidez y el miedo me ganan más a mí que cuando estoy hablando con mis compañeros o que la timidez siempre me llega cuando estoy en el salón de clases, exponiendo una temática (40_EMU6T_Federico)

Si bien Federico indicó que ya no experimentaba esta problemática al momento de la entrevista, es interesante resaltar que en su relato indicó que ya había "aprendido a expresarse", aunque nunca encontró las respuestas a sus dificultades para expresarse en clase.

Pero ahora ya mejoré mi forma de expresión, ya no tengo ningún miedo, sé expresarme bien en una exposición. Pero ya no me pasa más... ya me sé expresar, no sé por qué me pasaba...nunca encontré las respuestas de porqué me pasaba... (40_EMU6T_Federico)

Algunos entrevistados expusieron que en actividades académicas que se desarrollan en la universidad, por ejemplo, al momento de intervenir durante las clases presenciales, la alternancia entre la lengua indígena y el español les genera situaciones de confusión entre ambas lenguas.

Al momento de expresarnos en qué estamos pensando ¿en nuestra lengua local o en la que hemos adoptado? Y una de las cosas es que estamos pensando en nuestra lengua cómo podemos expresarnos, pero a la vez estamos pensando en cómo se dice en español, y es una de las grandes confusiones... (27_EMU5T_Damián)

Entonces en lo que es la lengua siempre choca al venir de nuestros pueblos a la ciudad, como que se habla un poco dificultoso, acá le llaman castellano mote... se dice así "mote" porque tú hablas de repente y te sale una palabra que no está bien pronunciada, bien dicha...eso es una cuestión que te choca de repente acá... (12_EPU2Q_Sergio)

Resulta interesante reseñar lo planteado por Gloria, una estudiante totonaca, quien señaló que esta situación de interferencia lingüística "...es lo normal, porque hay algunas palabras que no las puedes decir en totonaco entonces no vas a poder hacerlo cuando simplemente no hay definición" (30_EMU5T_Gloria). La estudiante mencionó que las dificultades para expresarse en una u otra lengua se corresponden a palabras que no existen o no que no tienen una traducción específica, más que a un problema a nivel individual del sujeto.

Es muy diferente cuando uno piensa en totonaco. Ya cuando piensas en español también hay una gran diferencia porque son algunas palabras, plantas o animales que no tienen significado ¿Por qué? Porque simplemente esas palabras, plantas o animales no son originarios del lugar. Nada más por eso. (30_EMU5T_Gloria)

Damián, también de origen totonaca, aportó un ejemplo que puede ser de utilidad para graficar las confusiones y dificultades que experimentan los estudiantes en relación con la lengua indígena y el español. Al respecto, el estudiante señaló que no podía encontrar una forma de expresar en español "hojas secas de plátano" mientras lo estaba pensando en totonaco; y esta situación le produjo confusiones al momento de expresarse oralmente.

Me ha pasado en las clases de estar pensando.... En la materia de Lengua, por ejemplo, estar pensando en mi lengua "¿Cómo se dice? ¿Cómo lo puedo expresar...?" Cómo era la palabra...son hojas secas, pero de plátano... (pero en mi lengua) ...Bueno, me dificultó estar pensando cómo se dice en totonaco y cómo lo podría expresar en español. (27_EMU5T_Damián)

b. Uso de la lengua materna indígena en actividades académicas

En los casos en los que los entrevistados desarrollaban actividades formativas en contacto con las comunidades indígenas, el manejo de la lengua indígena fue señalado como un elemento imprescindible para relacionarse con los miembros de la comunidad. En efecto, algunos estudiantes indicaron que el hablar la lengua indígena les ha permitido desempeñarse con pertinencia en estos contextos y realizar las diversas actividades y trabajos que demandaba la universidad.

Hablar las dos lenguas en la universidad me beneficia mucho porque hay muchos compañeros que no hablan totonaco y tienen que salir a campo a hacer su vinculación comunitaria y a veces se topan con familias que no hablan español, se les dificulta hacer las entrevistas porque no se entienden los dos. No pueden entablar conversación. (33_EMU5T_Miguel)

Actividades tales como entrevistar a los pobladores, recoger datos socio demográficos y discutir con ellos los problemas y soluciones que afronta la comunidad, fueron

mencionadas como acciones que demandaron la puesta en uso de la lengua indígena en el contexto universitario.

Te da posibilidad de interactuar con personas de la región, de la sierra, de la costa, que son hablantes. De tener más conocimiento de la investigación que estás realizando porque llegas a las comunidades y la mayoría de las comunidades son hablantes de la lengua totonaco y casi el español no lo utilizan. (34_EMU5T_Manuela)

Porque para las salidas de campo, para ir visitar otras comunidades, digamos ir a ver cuáles son los impactos o cuáles son los problemas socioeconómicos que tienen, necesitamos aprender quechua para relacionarnos, sí o sí, muchas también son de la ciudad y no saben hablar, entonces vamos dos personas, una persona que habla quechua y una que no, sí nos favorece bastante, para conocer la realidad de la población, porque si no, no nos podríamos relacionar. (8_EPU2Q_Sabrina)

Desde la perspectiva de los entrevistados, incluso cuando el dominio de la lengua indígena es escaso o nulo; su aprendizaje y correcta utilización emerge como aspecto fundamental para un desempeño profesional con pertinencia en el contexto comunitario.

...Para entablar una plática con un sabio totonaco, con un señor de mayor edad donde se tiene que tener respeto, saber cómo hablarle a esa persona. Porque no vas a hablarle a esa persona con palabras así comunes. (34_EMU5T_Manuela)

En su relato, Ana ilustra cómo la competencia lingüística, en este contexto el *saber comunicarse adecuadamente en la lengua indígena*, fue un factor decisivo para establecer una comunicación cuando se trata de un espacio educativo, concretamente con los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nosotros estamos trabajando en comunidades aisladas donde casi no se maneja el español, entonces los niños a veces cuando les explicamos una clase se te quedan viendo y muchos decimos no nos están poniendo atención, pero es que el niño no te entiende el español. Entonces tenemos que buscar estrategias, saber manejar la lengua indígena para que el niño te la pueda dar. Hay veces que los niños no quieren trabajar. Entonces yo acudo con uno de mis niños, que también entiende el español, y le digo, ¿Cómo puedo decir esta palabra en totonaco? Ya lo digo y se lo digo al niño que no quiere trabajar y ya se pone a trabajar, y yo me doy cuenta que usando la lengua indígena ellos trabajan. (32_EMU5T_Ana)

Asimismo, otros entrevistados indicaron que habían realizado participaciones en eventos académicos utilizando su lengua indígena.

Precisamente en noviembre fui al Primer Encuentro Nacional de Jóvenes hablantes indígenas, y yo presenté mi trabajo en totonaco (29_EMU5T_Amelia)

8.3.3. Experiencias sociales

El análisis realizado permitió identificar no sólo las percepciones y vivencias relativas al ámbito académico propias del contenido universitario sino también un conjunto de experiencias denominadas “sociales”. En este sentido, se agrupan en este subtema un conjunto de situaciones, sentidos y creencias que los informantes atribuyeron a su permanencia en la universidad y relacionadas a “lo social”.

...yo creo que sí la Universidad me ha ayudado mucho...me está ayudando, me ha ayudado a ver algunas cosas diferentes... (5_EPU2Q_Axel)

En sentido amplio, “lo social” refiere al contacto con realidades, eventos, sucesos, diferentes a lo propio o conocido, que se concretaron en cuanto a la ciudad y el contexto universitario y que, según los relatos aportados por los informantes, tuvieron determinados impactos en su trayectoria académica universitaria.

a. Percepciones sobre la ciudad

La ciudad como contexto emerge en los relatos de los estudiantes como un contexto *inhóspito* en muchos casos, “...lo otro es el miedo al venir de pueblos donde a veces no hay luz, las personas te hacen como menos, te baja la autoestima” (36_EMU6N_Adriana).

Al llegar a Cusco mismo me topé un poco de otra realidad, ¿no? De que de repente no es la misma costumbre que yo manejaba cuando era más niño que acá. (10_EPU2Q_Nicolás)

Esta vivencia se fundamenta para los estudiantes en que en sus pueblos de origen existe un sentimiento *de comunidad*, en el que *todo el mundo se conoce* a diferencia de la ciudad en donde el individualismo prima sobre las relaciones de comunidad. El traslado a la ciudad implica una movilización emocional, además de física: “el cambio de una comunidad a una ciudad, la timidez...” (37_EMU6O_Erica). Este sentimiento de *comunidad* es el que lleva a *trabajar todos juntos por la comunidad*, y crear lazos casi familiares, que son difíciles o imposibles de conseguir en el medio urbano, concretamente en la universidad.

...allá en cambio casi te conoces toda la población desde que eres pequeño entonces saludas a toda la población y ya le dices tía o tío, así es el trato. (8_EPU2Q_Sabrina)

...bueno, dentro de la cultura está de que uno como indígena se identifica porque allá la gente es más respetuosa y la ciudad es muy diferente: te topas con uno, otro y uno nunca sabe... en la comunidad uno es único en este caso y la idea de que todas las personas en el pueblo nos respetemos, nos llevemos y nos apoyemos entre sí, por el simple hecho de sacar adelante a nuestra comunidad. Obviamente hay una que otra persona que se desaliña, no quiere cooperar en nada, pero son unas excepciones. A mí me gusta la comunidad porque siempre está unida, trabajando, así en conjunto. Y siempre para beneficio de todos. (41_EMU6N_Elpidio)

Algunos estudiantes han observado o incluso vivenciado diversas situaciones de discriminación y marginación de las personas provenientes del medio rural, por diversos motivos, lo cual refuerza esta percepción.

Acá también vi esas cosas de que en cierta medida observaba como otras personas también que venían de lugares alejados que se sentían un poco discriminados por aspectos culturales, básicamente por costumbres, cultura y hasta por la forma en que... Cómo pensaban, ¿no? Cómo pensaban ellos... (43_EMU6N_Iván)

...había ciertas personas que discriminaban en ciertos aspectos, por ejemplo, por el color de la piel, por la forma de expresarse, de hablar, de comunicarse con los demás, por la forma de vestir. (10_EPU2Q_Nicolás)

Bueno, cuando yo estaba en [la ciudad de] México a mí me pasó. Decían "ah no, es que la india... que no sé qué..." y yo dije, ¡ay! Dije, ¿por qué critican la cultura...? En realidad, somos mexicanos y critican lo que es nuestra cultura. (45_EMU6N_Catalina)

Tal como señalaron los entrevistados, la discriminación se produce por *elementos culturales*, entre los cuales es posible distinguir diferentes aspectos a partir de los relatos de los estudiantes entrevistados. El uso limitado del español *impide comunicarse*, más aún, las interferencias con la lengua materna indígena y que se producen durante su uso son relatadas por los estudiantes como elementos vinculados a situaciones de discriminación.

...La dificultad de poder adaptarse en cuanto a la lengua ¿no? porque la mayoría habla español. (37_EMU6O_Erica)

...Por la forma del dejo mismo que no es igual que acá en la ciudad, el dejo del castellano, un poco que se combinaba la manera de expresarse las personas que veníamos de la zona rural a veces tendíamos a combinar el quechua con el español y a veces salían vocales no bien pronunciadas y ocurría esa discriminación. (10_EPU2Q_Nicolás)

Las pautas alimenticias también fueron señaladas entre los aspectos diferenciales entre el medio rural y urbano; lo cual modifica sus hábitos de alimentación. Aunque ellos mismos reconocen que parte de estos nuevos hábitos respecto a la comida están siendo incorporados en sus comunidades o pueblos de origen, pareciera que la principal preocupación es la pérdida de técnica y tradiciones ancestrales respecto los alimentos.

Lo que es alimentación por ejemplo allá en las zonas rurales todavía tú consumes algo natural de lo que es la producción y menos aderezos algo natural se come. Entrando a lo que acá la ciudad vemos que todo es condimento para poner más sabroso en las comidas en esas cosas sí, alimentación sí cambia, el consumo de fideos acá en la ciudad es más frecuente que en comunidades, pero eso también ya está llegando allá y ellos también están consumiendo, los niños por ejemplo prefieren algún fideo, no quieren chuño, la papa deshidratada... (12_EPU2Q_Sergio)

Una situación similar fue mencionada por los estudiantes en relación con las formas de vestir. Al respecto, algunos estudiantes comentaron que no sólo observan un cambio respecto a las tradiciones, sino que también mencionaron haber presenciado situaciones de rechazo o *alejamiento* por parte de los ciudadanos.

Y también había otros en la forma de vestirse, que personas que venimos de la zona rural, un poco más colorido, un poco manejando la costumbre que los antepasados nos dejaron, entonces también por ese aspecto un poco se apartaban las otras personas... (10_EPU2Q_Nicolás)

En lo que es vestimenta sí es notorio, en lo que es el costo, (...) el costo de hacer algo artesanal, aunque ahora se está revalorizando, (...) sí lo que es la ropa sí, (...) ha cambiado nuestros gustos también. (12_EPU2Q_Sergio)

Estos aspectos, si bien están relacionados a problemáticas sociológicas que no son objeto de análisis en este estudio, se relacionan con la permanencia en la universidad por cuanto algunos informantes mencionaron haber experimentado una sensación de “choque” al comenzar la universidad que también signa su permanencia en ella. Algunos de los que experimentaron esta sensación, mencionaron que intentaron continuar con sus costumbres, por ejemplo en lo referido al sentido de comunidad, pero les fue difícil conseguirlo en el ambiente ciudadano y universitario.

Sí, es muy distinto, allá nos saludamos todos. Al inicio saludaba a todos, pero nadie te respondía... (8_EPU2Q_Sabrina)

Para otros en cambio, la adaptación a la ciudad fue un proceso dificultoso y difícil, por diversos motivos. En primer lugar, la adaptación es compleja para aquellos que se desplazan solo para estudiar (en muchos casos por primera vez). Entre los primeros motivos, los estudiantes señalaron el clima de la ciudad que les afecta en sus estudios y en la adaptación a la ciudad y a la universidad.

...en sí no me gustaba mucho el lugar porque era mucho calor y nosotros venimos de un clima muy frío, estar aquí los primeros días fue un sufrimiento: alejarte de la familia, no tener dinero... y además aquí todas las cosas son muy caras, todo está muy carísimo, esta carísimo... (43_EMU6N_Iván)

...el clima, fue un factor así importante, porque aquí hace mucho calor. En mi pueblo, pues como vivo en una de las partes más altas, pues está fresco y no hace tanto calor. Y en las tardes o las noches, se pone fresco, pero aquí todo el día y en la noche hace calor. No podía dormir al principio... y todo el tiempo estaba sudando... me sentía... no sé... sentía que no iba a aguantar mucho tiempo, ese fue un factor importante. (33_EMU5T_Miguel)

En el caso de algunos estudiantes, estas dificultades de adaptación a la ciudad han sido muy importantes y de un impacto muy fuerte que les ha llevado a abandonar sus estudios y regresar a la comunidad. Esto pese a haber afrontado los costes económicos y esfuerzos que implicó, tanto para ellos como para su familia, el desplazarse a la ciudad y comenzar los estudios.

...Nomás estuve una semana allí, pagué toda mi colegiatura, hasta la renta y todo lo demás, una cantidad de dinero bastante alto, y que me regresara para acá otra vez, a mi comunidad... (...) no me acostumbré por el ambiente que estaba allí, y también el contexto en el que se encontraba por puros tráfico. Para dirigirte a la escuela ahora tienes que esperar a que pasen los demás porque los padres van a dejar sus niños en cualquier escuela. Y donde estaba rentando era muy lejos, muy retirado, casi como media hora para llegar a la universidad, entonces me regresé. (26_EMU5T_Jesús)

b. Adaptación a la universidad

En el ámbito universitario, y dado que las universidades se encuentran ubicadas en ciudades, comenzar los estudios universitarios implica, en muchos casos, desplazarse del medio rural al medio urbano. Al respecto, es posible distinguir entre aquellos estudiantes que ya han tenido algún contacto previo con la ciudad, sea porque se han desplazado con sus familias anteriormente, a diferencia de aquellos que es la primera vez que llegan a ella y este primer encuentro les produce una sensación de choque no sólo en relación con lo que se encuentran en la ciudad sino también en relación a lo que se encuentran en la misma universidad.

El mismo choque entre el campo y la ciudad hace que el primer contacto con la vida universitaria sea desparejo respecto a un estudiante de la ciudad. (16_EPU2Q_Esteban)

...sólo vine a presentar el examen y regresé sólo para quedarme a estudiar Llegué y fue algo así como extraño para mí, llegaba al salón y ya, a escuchar lo que el maestro decía, no me atrevía a participar, en las exposiciones me ponía nerviosa y me olvidaba, me bloqueaba todo... (37_EMU6O_Erica)

Algunos estudiantes reconocen que es el contacto previo con la ciudad el que les ha permitido superar *el choque cultural* que implica el comenzar los estudios en la universidad.

...cuando he salido del colegio he viajado a Lima, creo que eso me ha ayudado un poco, a abrirme un poco porque he estado trabajando en Lima y me ha ayudado creo...aquellos que salen del colegio e ingresan a la universidad sentirían un poco más el choque. En mi caso creo que el viajar a Lima y así me ha ayudado un poco para asumir un nuevo reto que es la universidad. (12_EPU2Q_Sergio)

...no ha sido como un cambio radical así del campo a la ciudad el hecho de estar en la Universidad, porque como he estado yo ya antes... (5_EPU2Q_Axel)

Claro que no tenía así muchos problemas respecto a la cultura básicamente, porque un poquito mis hermanos ya me habían adecuado a eso. Ellos ya un poco estaban en ese mundo y un poco a mi hogar traían ese mundo de la ciudad al campo, entonces ya tenía cierta referencia. (10_EPU2Q_Nicolás)

Para algunos estudiantes, que uno de los principales problemas y dificultades que enfrentaron durante su permanencia en la universidad fue el *estar alejados de la familia*.

... tengo una compañera que dice que ella se quiere ir porque extraña a su familia, y le digo "¡no!, no hagas eso! No muchos tienen la oportunidad, fíjate que a donde tú vives en el pueblo", le digo, "hay gente que quisiera ir a la Universidad y en realidad no lo puede y tú si tienes la oportunidad, aprovéchala". (45_EMU6N_Catalina)

El encontrarse en una ciudad nueva, en un contexto completamente diferente a su lugar de origen y *solos*, sin el apoyo de familiares o vínculos cercanos, fue un punto de coincidencia en términos de la adaptación al contexto universitario para los estudiantes indígenas entrevistados.

Lo malo es que estar muy lejos de la familia, porque no tienes a nadie acá, no conoces a nadie, solo amigos de la universidad, creo es sentirse solo. (13_EPU2A_Teresa)

Sí, claro, porque los que son de acá, ya tienen al menos quien les prepare la comida, pero en cambio nosotros, no...si no tienes dinero te quedas a veces sin comer, si te pones mal, no tienes quien te... estás solo, en cambio los que son de acá no... (8_EPU2Q_Sabrina)

...bueno, quieras o no uno se da cuenta de lo que es.... yo estoy acostumbrada a estar con mi mamá. Entonces es de llegar y prepararte tú sola las cosas... es un poquito pesado, pero poco a poco también...porque al principio como yo no conocía aquí, nunca había venido para acá, para Poza Rica a pesar de que mis papás eran de aquí...(45_EMU6N_Catalina)

...al principio sí, sentí la necesidad de estar en casa (...) pero ya adentrándose en todo esto...pues se hace a un ladito ese sentimiento...no tanto, pero a un ladito lo que se extraña. Si uno tiene el objetivo de terminar, pues sí, en un momento se extraña, pero hay que acatarnos a lo que estamos haciendo. (27_EMU5T_Damián)

Las diferencias y contrastes entre el contexto urbano donde se ubica la universidad, *más desarrollado*, respecto del contexto rural de donde proviene el estudiante, *menos desarrollado*, emergen también como elementos que inciden en relación con la identidad de los estudiantes. Se denota cierta presión por imitar a los estudiantes de zonas urbanas, intentar *ser como ellos* o *tener lo que ellos tienen*, que ha llevado a esconder o negar el origen rural y/o indígena por concebirlo como una característica negativa.

Porque igual por estas cosas uno se siente...se siente, quiere tener lo que tiene el otro y entonces al saber que eres indígena, como que te cierras puertas. El indígena se cierra puertas o tal vez le cierran puertas. (31_EMU5T_Ramón)

Claro hay veces se siente eso, que tienen vergüenza de hablar, es lo que ocurre creo...porque vienen a la ciudad y se avergüenzan de hablar quechua, no quieren hablar quechua y prefieren hablar español...es lo que está pasando. (7_EPU2Q_Jorge)

Entonces como cualquier persona, como te están excluyendo dices "No, ¿qué tengo que hacer?" Entonces tengo que dejar estas costumbres para ser como ellos. (10_EPU2Q_Nicolás)

8.3.4. Experiencias "identitarias"

A partir del análisis realizado, se identifican diversos tipos de situaciones que han ocurrido durante la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad, asociadas a su identidad indígena (lengua/ identidad/ lugar de procedencia).

a. Percepciones respecto de la lengua indígena

Específicamente en relación con la lengua indígena, algunos entrevistados coincidieron en señalar que la presión por imitar a los estudiantes de ciudad, en general a los habitantes de zonas urbanas, estuvo relacionada con percepciones de discriminación respecto de su lengua. Estos estudiantes señalaron que al momento de utilizar su lengua indígena en público percibieron *rechazo*, un *malestar evidente* o un *alejamiento* por parte de los *otros*, aquellos que *no hablan una lengua indígena*.

En un principio cuando sentía que discriminaban a los quechua-hablantes, trataba de ser como los que hablan el español, aspiraba a ser como ellos, porque sentía que era algo malo hablar quechua. (10_EPU2Q_Nicolás)

A veces me encontraba a mi mamá, me venía a visitar o alguno de mis tíos que venían por acá empezaba a platicar con ellos el náhuatl y muchas personas, como que me miraban feo "¿Y a este qué le pasa? ¿Qué cosa está hablando?" o si no a veces me hablaban aquí por el teléfono y le contestaba a cualquiera que hablara también el náhuatl y yo me ponía a platicar con ellos en náhuatl y se dio esa discriminación. (43_EMU6N_Iván)

Pero también con el totonaco cuando uno habla con personas... que a lo mejor no le toman importancia o no saben qué tan importante es la lengua ¿no? Entonces lo que hacen es simplemente alejarse de ti, y luego te preguntan "¿Y qué fue lo que hice mal? Estuviste hablando totonaco..." y eso fue lo que hizo que se alejaran, pues eso ha sido. (30_EMU5T_Gloria)

De las evidencias anteriores resalta que el dominio simultáneo del español y de una lengua indígena emerge asociado a una connotación negativa, o discriminadora, que se produce porque esta última está asociada a imágenes de *ignorancia*, *pobreza*, o *ausencia de cultura*. Esta asociación es producto de una construcción social y cultural que tampoco pasa desapercibida para los propios estudiantes de origen indígena, y que les ha llevado, en algunos casos, a reflexionar y revalorizar su propia lengua en el contexto universitario.

Porque somos una sociedad materialista, el hecho de hablar una lengua te discriminan, en vez de ser reconocido o de orgullo. (36_EMU6N_Adriana)

Pero cuando pasaba el tiempo decía: "Cómo es posible que suceda eso"? Empecé a reflexionar que debemos valorar lo nuestro, valorar el quechua... o sea cuál es la causa por la que se pueda discriminar...desde ese punto llegué a reflexionar y dije "No, tienes que sentir orgullo de lo que tienes, no es ningún

defecto, es más aún, es una potencialidad que nosotros tenemos que podamos difundir, que podamos enseñar diferentes formas de vida”... (10_EPU2Q_Nicolás)

Incluso uno de los informantes indicó que en el ámbito escolar percibió una cierta discriminación respecto de los quechua hablantes. Nicolás, de origen quechua, remarcó que, si bien en los primeros cursos de la educación primaria había recibido clases en quechua, poco a poco en toda la escolarización priorizó el español lo cual, sumado a la percepción de discriminación, habría incidido en el abandono progresivo de su lengua indígena.

En sí en el colegio era puro español, nada de quechua, ¿no? y hasta encontré un problema cuando llegué al colegio, de que a los quechua hablantes un poco se les discriminaba solamente por el hecho de que hablan quechua. En ese sentido por ejemplo se difunde en las clases también como un idioma más predominante el español que el quechua, en sí toda mi educación estuve en base al español. Si mal no recuerdo, solamente inicial tal vez hasta tercer grado de primaria tal vez algo de quechua nuestros profesores también nos enseñaban, nos comunicábamos en base al quechua. Pero posteriormente ya no, sólo español, español, español. (10_EPU2Q_Nicolás)

Entre los encuestados, sin embargo, una amplia mayoría 84.6% (N= 544) declaró que *nunca o pocas veces* habían sentido que los derechos de sus compañeros no habían sido respetados por su lengua.

A fin de observar si había relación entre esta variable y la identificación con un pueblo indígena, se realizó la prueba de *chi-cuadrado* (χ^2). La misma arrojó que no existía significación en la relación, χ^2 (2, N = 643) = 5.97, $p = .051$.

Por lo tanto, no existe relación significativa entre identificarse con un pueblo indígena y sentir que los derechos de los compañeros no han sido respetados por su lengua.

De todas maneras, en las preguntas abiertas los estudiantes indicaron algunos ejemplos de situaciones en las que sintieron que los derechos de sus compañeros no habían sido respetados por su lengua; relacionadas a *burlas* o *discriminación* por dificultades para pronunciar el castellano (ver Tabla 75).

Tabla 75. Ejemplos de respuesta abierta para la variable *He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por su lengua.*

- *Generalmente las personas se burlan de la forma de habla de otras personas de rasgos indígenas. (75_1_M22)*
- *Tengo un compañero que proviene de la selva, no vocaliza bien algunos vocablos españoles y varios de mis compañeros de aula se ríen de él. (166_1_PE2)*
- *Hablan quechua y por eso los discriminan. (353_2_SC20)*
- *Tenemos compañeros de comunidades indígenas y la lengua materna no es el castellano y a veces pronuncian mal una palabra y se burlan (451_4_G227).*

Los informantes indicaron que en el contexto universitario el no reconocimiento público de hablar una lengua podría estar relacionado con sentimientos de vergüenza y miedo. Desde su perspectiva, este temor a ser objeto de burlas es un factor por el que algunos estudiantes se resisten a utilizar la lengua indígena “*tal vez sea la vergüenza, que se puedan burlar de ellos...*” (37_EMU6O_Erica).

Por qué los alumnos no hablan la lengua de uno mismo a los que no hablan... pues... tal vez por pena... (27_EMU5T_Damián)

Tengo compañeros que bueno van aquí...bueno, son muchísimos los que hablan el náhuatl pero no lo dicen, por ese miedo, dicen que es...les da pena, que es algo muy bajo... (43_EMU6N_Iván)

Algunos se avergüenzan y no quieren hablar en náhuatl, aunque sí saben. (36_EMU6N_Adriana)

Es interesante recuperar la anécdota comentada por Iván, de origen nahua, a partir de la cual ejemplificó el caso de una estudiante que frente a su pregunta no reconoció que hablaba una lengua indígena, aduciendo este sentimiento de vergüenza experimentado en la universidad y pese a utilizarla de manera regular en su contexto familiar.

A una muchacha le pregunté si ella hablaba náhuatl, porque es de una región náhuatl, y me dijo que sí pero que no lo quería decir porque le daba pena, que nada más con su abuelita. (43_EMU6N_Iván)

El no reconocer ni utilizar la lengua indígena en el contexto universitario, se indicó como también relacionado a un *sentimiento de inferioridad* con respecto a “los estudiantes de la ciudad”. La negación de la lengua indígena, siendo un hablante de la misma, se produce porque está asociada a “sentirse menos” con respecto a sus pares de la ciudad, y utilizar sólo el español, como forma de pertenencia.

Hay veces también digamos yo soy quechua hablante, hay veces niego de donde soy y ya, me creo que soy de la ciudad y ya solo hablo en español...Porque tal vez se siente inferior que los chicos de la ciudad. (6_EPU2A_Mariana)

En la universidad sí hay una cierta diferencia entre el quechua hablante y el que habla español, no se ve con mucha claridad, pero se puede notar de repente con los gestos, que cuando uno se comunica con el otro se puede notar con los gestos que hay una cierta diferencia, que quieren distinguirse ¿no? Sí hay una pequeña discriminación, pero no es tanta. (10_EPU2Q_Nicolás)

Creo que el contexto porque tal vez, ellos tenían otras costumbres, otras reglas, otras culturas de donde vienen, todo es demasiado diferente, tal vez eso sería un factor. Ellos si hablan la lengua, muchos jóvenes, compañeros que sí hablan la lengua, pero les da pena que los rechacen. (38_EMU6N_Natalia)

Por otra parte, para algunos estudiantes el hablar una lengua indígena en la universidad, así como en otros contextos, es percibido como un hecho de alta significatividad positiva personal, “*Me siento...orgullosa*” (8_EPU2Q_Sabrina).

En efecto el bilingüismo es señalado como una fortaleza, un rasgo cultural que les hace *únicos y diferentes* en comparación con aquellos que sólo hablan una lengua “*Me siento orgullosa, me hace diferente a los demás*” (37_EMU6O_Erica).

Me siento muy bien porque a comparación de otros compañeros que simple y sencillamente hablan el español, y diría bueno, no tiene cultura, pues yo me siento satisfecho de saber las dos lenguas, la indígena y el español. (41_EMU6N_Elpidio)

Yo siempre he dicho, yo me siento orgullosa de ser una persona que habla totonaco y pues, yo nunca he tenido ese problema de presentarme ante los demás y decir que hablo esa lengua. Incluso en cualquier evento, lo que sea, me presento así: que hablo el español y que hablo el totonaco. (34_EMU5T_Manuela)

Hablar la lengua náhuatl, después dominar el español y algunos que otros que ya hablan el inglés, ya son tres idiomas... es algo súper padre, es lo mejor, estar hablando así, pero ellos aun así no lo reconocen...sienten que...que los van a discriminar. (43_EMU6N_Iván)

Finalmente, la lengua indígena es vista como un rasgo de identidad fundamental “*Yo siento que es algo muy importante y no hay que avergonzarse...porque es algo que nos caracteriza como americanos y como país*” (42_EMU6T_Rebeca).

b. Percepciones referidas a la autoadscripción indígena

Los primeros tiempos en la universidad son difíciles ya que, tal y como algunos estudiantes indígenas mencionaron, se han encontrado con diversas situaciones de discriminación y marginación referidas a su adscripción a un pueblo indígena.

...todavía es como que el Cusco entre nosotros mismos nos decimos “cholo, cholo”, entonces en el Cusco como que todavía hay ese roce entre ciertos sectores económicos, que alguno que aparenta o que el otro tiene un poquito más que el otro, entonces los ven un poquito así y así...(5_EPU2Q_Axel)

Las situaciones y motivos por los que se produce esta discriminación son relatadas por los estudiantes a manera de *choque cultural* en donde las características de sus pueblos de pertenencia emergen como el elemento desvalorizado.

Soy indígena, lo sé, cierto. Pero no porque sea indígena me van a poder discriminar. Yo puedo ser más que ellos. (43_EMU6N_Iván)

Al analizar los resultados del cuestionario, se encontró una relación significativa entre las variables *He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura* y *Se identifica con un pueblo indígena* dado que la prueba de *chi-cuadrado* (X^2) arrojó que X^2 (2, N = 614) 9,25 p = .010.

Entre los que no se identifican con un pueblo indígena, la proporción es significativamente alta en que nunca o pocas veces han sentido que los derechos de sus compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura, frente a los que sí se identifican con un pueblo indígena (AR= 2.8, frente a AR= -2.8).

En el caso de los que sí se identifican con un pueblo indígena, la proporción de sujetos es significativamente alta en que *muchas veces* o *siempre* han sentido que los derechos de sus compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura, frente a los que no se identifican con un pueblo indígena (AR= 2.6, frente a AR= -2.6) (ver Tabla 76).

Tabla 76. Tabla de contingencia *He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura * Me identifico con un pueblo indígena*

			Se identifica con un pueblo indígena		Total
			No se identifica con pueblo indígena	Sí se identifica con pueblo indígena	
He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura	Nunca – Pocas veces	Recuento	333	221	554
		% de He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura	60.1%	39.9%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	93.0%	86.3%	90.2%
		Residuos tipificados	.6	-.7	
		Residuos corregidos	2.8	-2.8	
		A menudo	Recuento	19	21
	% de He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura	47.5%	52.5%	100.0%	
	% de Se identifica con un pueblo indígena	5.3%	8.2%	6.5%	
	Residuos tipificados	-.9	1.1		
	Residuos corregidos	-1.4	1.4		
	Muchas veces- Siempre	Recuento	6	14	20
		% de He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura	30.0%	70.0%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	1.7%	5.5%	3.3%
		Residuos tipificados	-1.7	2.0	
		Residuos corregidos	-2.6	2.6	
		Total	Recuento	358	256
	% de He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura		58.3%	41.7%	100.0%
	% de Se identifica con un pueblo indígena		100.0%	100.0%	100.0%

Asimismo, algunos entrevistados aportaron ejemplos de situaciones en las que habían sentido que los derechos de sus compañeros no habían sido respetados por el uso de prendas de otra cultura (ver Tabla 77).

Tabla 77. Ejemplos de respuesta abierta para la variable *He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura.*

- *Si lleva ropa típica de un pueblo es visto como un "bicho raro". (228_1_PS14)*
- *Cuando los compañeros de lugares rurales vienen con ojotas o su vestimenta que les caracteriza, existen personas que se burlan, con miradas, risas, etc. No hay respeto por la persona que se identifica con su cultura. (293_2_PD5)*
- *Cuando son el centro de burlas por las ropas que usan propias de su cultura. (267_2_PA2)*
- *Uso de prendas propias de una cultura determinada, la misma razón por no vestirse bien o porque visten de forma tradicional. (781_5_G35)*

Otro aspecto importante que emerge de las entrevistas a los estudiantes, es el relacionado a esta percepción de su identidad indígena asociada a “*problemas de socialización*”. En los relatos de los estudiantes, aquellas personas provenientes de pueblos indígenas emergen como “poco sociables”, “tímidos” o antisociales, lo que los coloca en una posición de desventaja

...y también por ese sentido de que no eran muy sociables, o sea no éramos muy sociables las personas que venimos, entonces no concordábamos con la forma hasta de pensar. (10_EPU2Q_Nicolás)

Siempre hay problemas eso veo el conversar...muchos de los que vienen son así de pueblo a veces un poco tímidos, aislados, y hay esa carencia o falta de qué incentiva más. (12_EPU2Q_Sergio)

Este imaginario, en el que “falta algo” para poder “ser parte de la sociedad” ha permeado las propias visiones de los estudiantes, quienes se definieron en algunos casos como “antisociales” o “introvertidos”, cualidades que les habían afectado en la universidad pero que “habían logrado superar”.

De repente había otras personas con mayor libertad, más extrovertidos, en realidad yo era de repente un poco introvertido, más centrado...hasta se podría decir un poco antisocial. En este momento a lo que me veía era yo creo por problemas de autoestima y a medida que va pasando el tiempo tenía que estar adecuándome a todo eso, a esos cambios. (10_EPU2Q_Nicolás)

...tal vez la socialización con otra gente me ha ayudado mucho a desenvolverme. Pues antes era muy tímida, pero ahorita soy más abierta a si vienes y así pláticas, que ya no me da tanto miedo, o ponerme nerviosa de que alguien me hable. (42_EMU6T_Rebeca)

Al principio se me hizo difícil porque no conocía a nadie, ni las técnicas ni las estrategias que se manejaban aquí en la universidad, al principio se me hizo difícil adaptarme. (37_EMU6O_Erica)

Por otra parte, al analizar los relatos de los entrevistados emergen ciertos sentidos asociados a percepciones de “transformación de la identidad indígena” que ocurre a partir de asistir la universidad. Esto es, a la vez que se produce un reconocimiento por parte de la familia y la comunidad por haber ingresado a la universidad, los estudiantes indígenas entrevistados coincidieron en señalar que durante su permanencia en la universidad experimentan ciertos cambios y *ya no son los mismos*.

De repente en cierta manera yo cambié, soy un poco más serio, he conocido algunas palabras más técnicas. (10_EPU2Q_Nicolás)

Igual antes no participaba tanto pero sí siento que había mayor confianza con las personas, así, y ahorita siento que me he alejado un poco. (25_EMU5T_Rosario)

...al principio como que les parecía... así como... que muchos gastos. Te vas a ir de acá, vas a conocer nueva gente... (42_EMU6T_Rebeca)

Esto les genera una contradicción ya que, si bien sienten que todavía poseen lazos con su comunidad, tampoco se sienten propiamente como pertenecientes a ella, a la vez que tampoco se sienten como completamente conectados o pertenecientes a la ciudad. Para algunos esta situación les genera una contradicción en su identidad y en su relación con la comunidad de origen.

Siento que estoy un poco ajena a ellos, a la comunidad, por lo mismo de que vengo a estudiar aquí, siento que ya no participo tanto. (25_EMU5T_Rosario)

...ahorita me dicen “Es que has cambiado mucho! O sea, como eres...” pero yo digo que sí, he cambiado, pero en cuanto a la forma de pensar que han dado aquí. Por lo menos no voy a seguir siendo la misma ingenua de antes, cuando no tenía perspectiva diferente. Ahorita tengo otros conocimientos, otra convivencia. Tal vez en eso me ven diferente... (42_EMU6T_Rebeca)

Algunos estudiantes, sin embargo, perciben que efectivamente *han cambiado* y que al regresar a sus comunidades tienen que *recordar cómo eran antes*, su lengua, su identidad, para volver a *ser parte* de su comunidad de origen.

En esos momentos me digo tengo que adecuarme a lo que ellos están haciendo, tengo que comportarme como ellos sin afectarles. A veces voy de tiempo, un poco de 4 meses, de 5 meses entonces...tengo que recordar [risas]...el pasado, y tengo que adecuarme...también a eso. (10_EPU2Q_Nicolás)

...es un poco gracioso que yo llegué aquí y allá me acostumbraba mucho a hablar la lengua y llegué aquí y perdí eso...llegué aquí y empecé a hablar español, español y español y en un determinado tiempo cuando yo voy una vez a mi casa y regreso y como que de repente se me dificulta otra vez hablarlo... (44_EMU6Te_Osvaldo)

La relación con mis papás es buena, siempre vamos visitando cada dos semanas o un mes a lo mucho, siempre vamos viendo y nos damos un tiempo porque ellos están haciendo un esfuerzo por apoyarnos y siempre vamos a

apoyarles a hacer chacra, por ejemplo hace dos semanas fuimos todos los hermanos a trabajar, fuimos y les ayudamos, y creo que para ellos siempre es gratificante vernos todos y ayudarles también en sus trabajos, porque soy consciente y somos conscientes mis hermanos también que están haciendo todo por apoyarnos y ellos también son nuestra motivación, nuestra familia y ellos nos ven con ojos que nos apoyan. (12_EPU2Q_Sergio)

Para algunos estudiantes, regresar a la comunidad y mostrar que *son la misma persona*, que *no han cambiado* o que a pesar de vivir en la ciudad e ir a la universidad siguen siendo *los mismos* se vuelve muy importante como hecho que demuestra su identidad.

...creo así cuando llego, se identifican conmigo. Porque yo siempre me he caracterizado... no soy de esos que llegan a la ciudad y regresan allá con todas las ropas que...las mejores ropas se llevan de acá, como si fueran un galán llegan allá. Ni siquiera les hablan a sus padres, ni a sus tíos, así, es lo que pasa siempre. Pero yo no soy de esos, llego allá, me pongo a trabajar igual, con mi ropa diaria de mi trabajo, les ayudo a mis papás, en todos los aspectos que se puedan. (7_EPU2Q_Jorge)

Mis amigos...justo nos encontramos la otra semana, visité Puno por Todos Santos, viajé y me encontré con mis compañeros de secundaria y les conté todo lo he estado pasando hasta ahorita, como soy el único de allá de Puno, y también de mi colegio por lo menos, que he venido a estudiar acá, les conté y les digo "Todo eso estoy haciendo en nombre de Puno, ustedes saben, la identidad nunca he renunciado, ni crean que me he cambiado de domicilio...yo sigo siendo de Puno mismo" [golpea la mesa con el puño]. (16_EPU2Q_Esteban)

Por otra parte, desde la perspectiva de los entrevistados, las interacciones entre la ciudad y las culturas originarias, o el ámbito rural, *transforman y tergiversan* los aspectos culturales esenciales de esta identidad indígena, y esto se traduce también al ámbito universitario.

Muchas veces las danzas, lo que son las danzas típicas, ya tienen algún matiz, algún agregado en lo que son los bailes o los trajes, ya cambian en algo. Puede ser producto de la creatividad, pero siempre hay algo que cambia. Entonces en ese aspecto en lo que son las costumbres, por ejemplo las fiestas patronales anteriormente se realizaban sin luces artificiales, las fiestas tienen eso ahora y llaman más la atención, cosas como la fiestas de repente eran anteriormente a "pandas" tocados pero ahora son grabados, con músicas, y aparte costumbres para comunicarse a nivel comunidad para tener una asamblea o una faena iban o acordaban y ahora la tecnología, artefactos que facilitan la comunicación alto parlante que son de largo alcance entonces se hace eso... (12_EPU2Q_Sergio)

...porque en la ciudad como que todo ya está tergiversado, todas las costumbres que tienen, en cambio en el campo todavía la gente es un poquito más consciente, la gente es más respetuosa y todavía está abierta...(5_EPU2Q_Axel)

8.3.5. Estrategias para permanecer en la universidad

Durante su permanencia en la universidad, los estudiantes han desarrollado diversas estrategias que les permiten integrarse en el contexto universitario, conocer las dinámicas institucionales y superar las dificultades con que se encuentran durante su paso por este nivel educativo.

a. Apoyo entre pares

En primer lugar, se destacan aquellas estrategias de apoyo a otros compañeros, también estudiantes en la universidad y pertenecientes a pueblos indígenas. En el caso de algunos entrevistados se trató de acompañar y ayudar a otros estudiantes que *eran nuevos en la universidad* y que no conocían el funcionamiento de la misma.

Siempre tengo esa amabilidad de dar sugerencias a los que son de las provincias. Me quedaría hablando no sé cuántas horas ya, en quechua y en español, da gusto también compartir las ideas y experiencias que he pasado... hace poquito nomás estaban haciendo un escrito para un examen de simulacro y me dijeron que “me puedes ayudar” una era de la universidad (...) así, es como mi hermanita es de la comunidad, así un poquito tiene miedo, no conoce todavía la parte administrativa, dónde pagar, donde inscribir, yo le ayudé normal, aunque sea perdiendo mi tiempo, normal, sin problema, sí tenía un poco de dificultad de hablar en español, así que en quechua hablábamos y así... Sí, hasta el último le ayudé. (11_EPU2Q_Ricardo)

En el caso de otras estrategias, la motivación es la de compartir e intercambiar aspectos académicos relacionados con un área de estudios concreta, apoyándose en el estudio y formación entre pares a partir de intereses comunes. La fundación de un círculo de estudios entre estudiantes de la carrera de turismo, por ejemplo, fue promovida por uno de los estudiantes entrevistados con el fin de favorecer un espacio de aprendizaje entre iguales.

...en mi carrera he fundado un círculo de estudios que está funcionando hace 2 meses atrás. Este círculo tiene principalmente unos fines académicos que es de apoyo entre compañeros que comparten lo que les guste. Por ejemplo, si les gusta la parte de la planificación turística, marketing turístico, la guía, la parte de administración, y cada uno coge y con su voluntad misma pueden exponerlo. Ahorita somos 25 integrantes, hemos comenzado 3 o 4 así, mis mejores amigos los he tratado de juntar y ellos son los que más te pueden comprender un poquito y les he utilizado a ellos y ahora está expandiéndose y ya tenemos más o menos 25 participantes, cada semana realizamos y está así creciendo, creciendo. Lo que más acá que no se impone de ninguna manera, es lo que creo les parece mejor a ellos y también me parece a mí más interesante, hacen con su voluntad y lo mejor lo hacen con sus palabras. (7_EPU2Q_Jorge)

Es importante destacar que estas estrategias no son sólo de apoyo para conocer la universidad o para dar apoyo académico, sino que también tienen, en algunos casos, el propósito de revalorizar la identidad indígena en el contexto universitario y, sobre todo un sentido de desmitificar la imagen de déficit asociada a esta identidad que persiste en la universidad.

Eso hay veces yo siempre en eso he tratado de poner al sitio donde debe ser. Siempre. Por eso como le indicaba, creo también es el objetivo de que he formado ese círculo también, que no se sientan discriminados, que es la única oportunidad que tal vez les estoy brindado es como apoyo de todos los compañeros, de todas las provincias, podemos sacar la mejor manera el estudio. Que ya no seamos una parte que nos digan "No, ellos no..." ninguno podemos permitir eso que nos hagan, ¿no? Creo que estamos al nivel, sé que hemos tenido dificultades, pero somos capaces, no creo que seamos incapaces.
(7_EPU2Q_Jorge)

b. Uso de recursos

Un tipo de estrategias señaladas por los estudiantes se relacionan al uso y aprovechamiento de los servicios que ofrece la universidad. Algunos de estos servicios se relacionan con oficinas y apoyo psicológico y/o social; mientras que otro tipo de servicios se refieren a apoyo al estudio.

Concretamente, por ejemplo, el acceso a la biblioteca fue mencionado como un aspecto importante para algunos estudiantes indígenas "para acceder a los libros no hay ningún problema" (10_EPU2Q_Nicolás).

...y si no le entiendo tal palabra, busco y encuentro el significado... vuelvo a leer el texto y hay palabras que luego no entiendo, busco y ahí voy armando y estructurando lo que es el tema, o busco en la biblioteca o pregunto a uno de mis compañeros que más sabe... o al maestro...para que me oriente.
(45_EMU6N_Catalina)

Otros servicios de los que hacen uso los estudiantes son aquellos referidos a servicios de salud y otros apoyos como por ejemplo el servicio de comedor gratis (en el caso de algunas universidades) o el uso de la residencia estudiantil (aunque este no se ofrece en todas las instituciones).

...ahorita estoy residiendo en una residencia estudiantil de la Universidad, he ingresado en año 2012, me ha brindado un cuarto, agua y luz, no pago, mi responsabilidad es pasaje, es lo que estoy haciendo hasta ahorita.
(7_EPU2Q_Jorge)

Tengo la vivienda, también tengo carnet de elector, no tengo carnet de comedor, digo, no compré el cupo de comedor, pero si reservo, tengo comedor.
(9_EPU2Ai_Helena)

...el mismo comedor universitario que un poco favorecen a esas personas que vienen un poco del exterior... (10_EPU2Q_Nicolás)

Respecto a los servicios de salud, los estudiantes mencionaron el acceso a servicios dentales y de psicología como servicios significativos.

...con el carnet de examen médico te puedes hacer curar los dientes, entonces... Bueno, me acuerdo eso porque yo necesitaba eso... (9_EPU2Ai_Helena)

Sí fui a conversar también con el psicólogo acá dentro de la universidad y sí hemos conversado, y sí me ha ayudado. (12_EPU2Q_Sergio)

Sin embargo, tal y como mencionan algunos estudiantes, estos servicios si bien están disponibles en la universidad son poco o casi nada conocidos por los estudiantes, al menos durante el primer tiempo en la universidad. En algunos casos ha sido el propio estudiante el que se ha preocupado por informarse respecto de estos servicios lo cual, si bien es lo apropiado en coherencia con la autonomía que se espera en la universidad por parte de los estudiantes, también puede implicar una necesidad de difundir la información a todos los estudiantes.

La universidad siempre cuenta con Bienestar social, con Departamento de Psicología, pero muchas veces no se está enterado el que ingresa entonces no puede recurrir, yo también no me he enterado, pero después poco a poco he tratado de conocerlo, he tratado de ir averiguar, visitar, averiguar todo. (12_EPU2Q_Sergio)

8.4. Condicionantes personales y familiares en la permanencia

Dentro de este tema se agrupan un conjunto de subtemas relacionados a diferentes condicionamientos de la permanencia de los estudiantes indígenas.

En este apartado, se trabaja el contenido relacionado a cuatro subtemas y sus respectivas categorías (ver Figura 25).

Figura 25. Condicionantes personales y familiares. Subtemas y categorías vinculados.



Se desarrollan cuatro tipos de condicionantes de la permanencia, diferenciando entre aquellos que hacen referencia a aspectos educativos, relativos a la situación económica, el apoyo y la motivación y condicionantes que afectan concretamente a las estudiantes de origen indígena.

En el desarrollo de cada uno de estos subtemas se presentan aspectos referidos a las características que adquiere este condicionamiento en la trayectoria de los estudiantes, influyendo en ocasiones en la forma de percepciones o valoraciones (por ejemplo, en el subtema *Bagaje educativo*) y en otras ocasiones, en la forma de limitaciones tangibles (por ejemplo, en el subtema *Bagaje económico*).

8.4.1. Bagaje educativo

Los antecedentes de la familia en cuanto a la educación, sus percepciones y el nivel educativo alcanzado, son fundamentales para comprender la permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior.

a. Percepciones sobre la educación superior

Un primer aspecto que emerge asociado al subtema bagaje educativo de la familia, es el referido a las percepciones respecto de la educación superior que poseen las propias familias y que inciden en la permanencia de los estudiantes indígenas.

...el nivel educativo de los padres mismo en lo que son zonas rurales, a veces no hay una visión de mejorar así, porque ellos como no han tenido una educación buena piensan que sus hijos van a seguir con la agricultura...Su proyección es más o menos corta, no tienen una visión. (12_EPU2Q_Sergio)

Por ejemplo, de donde vengo, de donde son mis papás, más es el hecho de que llegan a acabar la secundaria y más se dedican a la chacra o más se quedan a ayudar a sus papás o se van al cuartel y se quedan ahí, tal vez uno que otro se mete a la educación superior...(5_EPU2Q_Axel)

Algunos informantes señalaron que las familias de origen rural-indígena cuya actividad principal es la agricultura y/o han alcanzado niveles de educación bajos o de calidad deficiente, *no motivan a sus hijos a ir a la universidad.*

El factor moral, como allá la mayoría de la población es analfabeta, entonces los tienen allí a sus hijos, la mayoría. Recién ahora que hay cada vez más estudiantes en los colegios, ya tratan de lo posible por enviar, se están esforzando en dedicarse a cualquier actividad, más que todo al sector agropecuario están criando ganados ya mejorados, crían cuys ya mejorados así, ya con eso ya tienen un sustento ya con que apoyar y ya de esa manera entonces sí. Antes no, la mayoría solo se dedicaban a la agricultura y vendían muy poco (...) no había incentivos para los hijos pa' que vengan a estudiar. (8_EPU2Q_Sabrina)

b. Situación educativa de la familia

En algunos casos se trata de estudiantes de primera generación, esto quiere decir que son los primeros que acceden al nivel de educación superior en sus familias.

Pues mis papás no tienen los suficientes estudios también. Por ejemplo, mi mamá solo tiene el nivel primario y mi papá no tiene...solo fue a tercer grado, porque él se quedó huérfano a los 6 años (...), y entonces ya no pudo estudiar y solo se dedicó a trabajar. (25_EMU5T_Rosario)

En lo que se refiere a mi familia, como otras familias, mis papás y sus hermanos no han tenido la educación universitaria... (12_EPU2Q_Sergio)

Mis hermanos somos varios, somos 8... Pero yo soy el último, el menor...soy, como le decía, el que tiene la oportunidad de estudiar una carrera... (33_EMU5T_Miguel)

Sí. Soy el único que está acá en la universidad, claro que tenía mis hermanos mayores que también aspiraron, que no lograron ingresar. Sí soy el único... (10_EPU2Q_Nicolás)

Al analizar los cuestionarios y realizar la prueba de *chi-cuadrado* (X^2), se encontró una relación significativa entre la variable *nivel educativo máximo alcanzado por padre* y la variable *me identifico con un pueblo indígena*, $X^2(4, N = 743) = 16,69, p = .002$ (ver Tabla 78).

- De entre los que *no se identifican con un pueblo indígena*, destaca que son pocos los que el padre ha alcanzado el *Nivel Inicial y Primario* como nivel educativo máximo, frente a los que se identifican con un pueblo indígena (AR = -3.6 frente a AR = 3.6).
- De entre los que *no se identifican con un pueblo indígena*, destaca que son muchos los que su padre ha alcanzado *Estudios técnicos o Nivel superior no universitario* como nivel educativo máximo, frente a los que se identificaron con un pueblo indígena (AR = 2.1 frente a AR = -2.1).
- De entre los que *sí se identifican con un pueblo indígena*, destaca que son pocos los que su padre ha alcanzado *Estudios Técnicos o Superior no Universitario* como nivel educativo máximo, frente a los que no se identificaron con un pueblo indígena (AR= -2.1 frente a AR = 2.1).
- De entre los que *sí se identifican con un pueblo indígena*, también destaca que son pocos los que su padre ha alcanzado *Nivel superior universitario o posgrado* como nivel educativo máximo, frente a los que no se identificaron con un pueblo indígena (AR= -2.0 frente a AR = 2.0).

Tabla 78. Tabla de contingencia *Nivel educativo máximo alcanzado por el padre * Me identifico con un pueblo indígena*

		Se identifica con un pueblo indígena		Total	
		No se identifica con pueblo indígena	Sí se identifica con pueblo indígena		
Nivel educativo máximo alcanzado por el padre	Sin estudios	Recuento	10	15	25
		% de Nivel educativo máximo alcanzado por el padre	40.0%	60.0%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	2.3%	4.7%	3.4%
		Residuos tipificados	-1.1	1.3	
		Residuos corregidos	-1.8	1.8	
	Nivel inicial y Primario	Recuento	72	82	154
		% de Nivel educativo máximo alcanzado por el padre	46.8%	53.2%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	16.9%	25.9%	20.7%
		Residuos tipificados	-1.7	2,0	
		Residuos corregidos	-3.0	3,0	
	Nivel secundario	Recuento	125	96	221
		% de Nivel educativo máximo alcanzado por el padre	56.6%	43.4%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	29.3%	30.3%	29.7%
		Residuos tipificados	-.2	.2	
		Residuos corregidos	-.3	.3	
Estudios Técnicos o Superior no Universitario	Recuento	67	33	100	
	% de Nivel educativo máximo alcanzado por el padre	67.0%	33.0%	100.0%	
	% de Se identifica con un pueblo indígena	15.7%	10.4%	13.5%	
	Residuos tipificados	1.3	-1.5		
	Residuos corregidos	2.1	-2.1		
Nivel superior universitario o posgrado	Recuento	152	91	243	
	% de Nivel educativo máximo alcanzado por el padre	62.6%	37.4%	100.0%	
	% de Se identifica con un pueblo indígena	35.7%	28.7%	32.7%	
	Residuos tipificados	1.1	-1.2		
	Residuos corregidos	2.0	-2.0		
Total	Recuento	426	317	743	
	% de Nivel educativo máximo alcanzado por el padre	57.3%	42.7%	100.0%	
	% de Se identifica con un pueblo indígena	100.0%	100.0%	100.0%	

Asimismo, se encontró relación significativa entre el nivel educativo máximo alcanzado por la madre y la variable *me identifico con un pueblo indígena* ya que la prueba de *chi-cuadrado* (X^2) indicó que $X^2 (4, N = 743) = 59,90, p = .000$. Al respecto de este dato, puede comentarse que (ver Tabla 79):

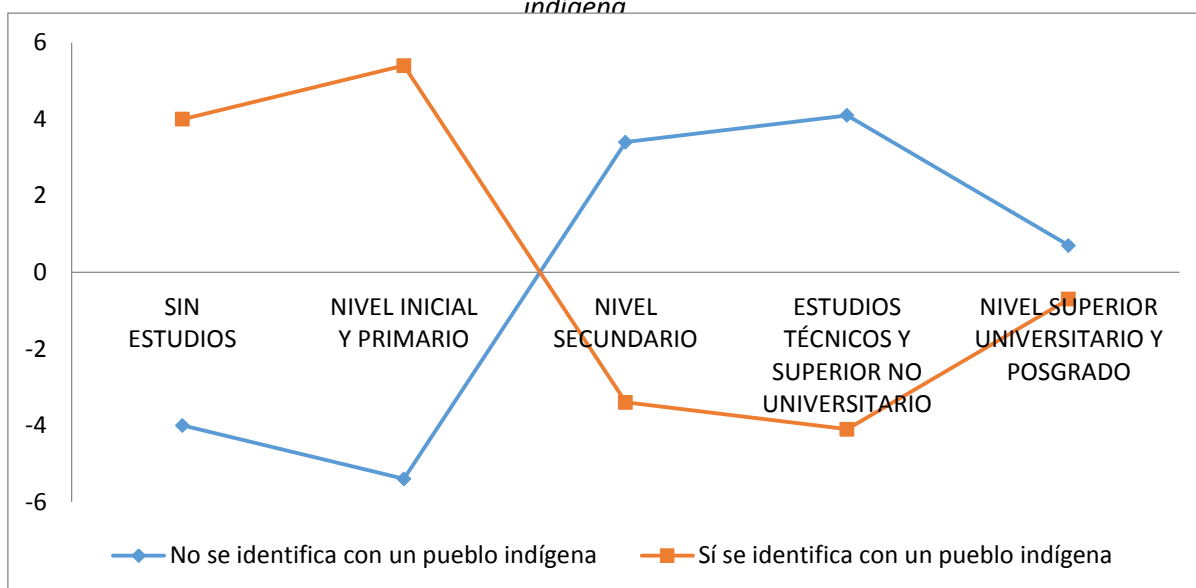
- En los niveles educativos *Sin estudios y Nivel Inicial y Primario* se observa una mayor proporción de sujetos (en este caso *madres*) cuando el estudiante se *identifica con un pueblo indígena*, respecto de los que se identificaron como *no indígenas* (AR = 4.00 frente a AR = -4.0, para la casilla *Sin estudios*) (AR = 5.4 frente a AR = -5.4, para la casilla *Nivel Inicial y Primario*).
- En los niveles educativos *Nivel secundario y Estudios técnicos o Superior no universitario*, se observa una mayor proporción de sujetos (madres que han alcanzado estos niveles educativos como máximos), cuando el estudiante *no se identificó con un pueblo indígena*, frente a los estudiantes que *sí se identificaron con un pueblo indígena* (AR = 3.4 frente a AR = -3.4, para la casilla del *Nivel Secundario*) (AR = 4.1 frente a AR = -4.1, para la casilla de *Estudios técnicos o Superior no universitario*).

Tabla 79. Tabla de contingencia *Nivel educativo máximo alcanzado por la madre * Me identifico con un pueblo indígena*

		Se identifica con un pueblo indígena		Total	
		No se identifica con pueblo indígena	Sí se identifica con pueblo indígena		
Nivel educativo máximo alcanzado por la madre	Sin estudios	Recuento	8	25	33
		% de Nivel educativo máximo alcanzado por la madre	24.2%	75.8%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	1.8%	7.8%	4.3%
		Residuos tipificados	-2.5	3.0	
		Residuos corregidos	-4.0	4.0	
	Nivel inicial y Primario	Recuento	83	116	199
		% de Nivel educativo máximo alcanzado por la madre	41.7%	58.3%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	18.8%	36.3%	26.1%
		Residuos tipificados	-3.0	3.5	
		Residuos corregidos	-5.4	5.4	
Nivel secundario	Recuento	165	82	247	
	% de Nivel educativo máximo alcanzado por la madre	66.8%	33.2%	100.0%	
	% de Se identifica con un pueblo indígena	37.4%	25.6%	32.5%	
	Residuos tipificados	1.8	-2.1		
	Residuos corregidos	3.4	-3.4		
Estudios Técnicos o Superior no Universitario	Estudios	Recuento	66	18	84
		% de Nivel educativo máximo alcanzado por la madre	78.6%	21.4%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	15.0%	5.6%	11.0%
		Residuos tipificados	2.5	-2.9	
		Residuos corregidos	4.1	-4.1	
	Nivel superior universitario posgrado	Recuento	119	79	198
		% de Nivel educativo máximo alcanzado por la madre	60.1%	39.9%	100.0%
		% de Se identifica con un pueblo indígena	27.0%	24.7%	26.0%
		Residuos tipificados	.4	-.5	
		Residuos corregidos	.7	-.7	
Total	Recuento	441	320	761	
	% de Nivel educativo máximo alcanzado por la madre	58.0%	42.0%	100.0%	
	% de Se identifica con un pueblo indígena	100.0%	100.0%	100.0%	

A partir de estos datos, una posible representación de los niveles educativos máximos alcanzados por las madres de los estudiantes encuestados, se hayan identificado o no con un pueblo indígena, refleja las siguientes “tendencias” (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Nivel educativo máximo alcanzado por la madre * Me identifico con un pueblo indígena



En muchas ocasiones, se trata de los primeros y/o únicos estudiantes que han conseguido el acceso a una universidad pública.

En un principio cuando ingresé fue un impacto porque fui la primera persona que ingresó a la universidad acá, de todo el lugar de donde vengo. Nadie, nadie había ingresado, se difundió, era cosa grande [risas, se sonroja un poco]...mis padres eran bien loados, "ah, qué felicidad", se sentían... era una gran cosa, hasta yo me sentía...importante (...) hay personas de donde vengo que están en universidades particulares. Pero acá en la Universidad, no. Soy el único. (10_EPU2Q_Nicolás)

...de la localidad donde vivo, soy el único estudiante acá en la Universidad, no hay nadie, nadie, ahora creo que hay como una epidemia: que quieren estudiar todos, estos años recién creo, este año recién están en ese proceso, pero yo como le indico soy el único estudiante acá en la Universidad... (7_EPU2Q_Jorge)

ellos me ven como ... diferente, creo... porque yo tengo la oportunidad de... no todos tienen la oportunidad de estudiar una carrera, pues ya me ven como...cada fin de semana que llego, siento que la gente se me queda viendo... Pues, más que nada como que... no sé cómo llamarlo, si con asombro o con... no sé...nunca he encontrado la palabra. Yo he notado que se me quedan viendo y a veces me sonríen y me saludan a veces cuando yo llego a mi casa. Pero no sé. No sé si sea de...de felicidad o de...no sé...la verdad no sabría. (33_EMU5T_Miguel)

8.4.2. Bagaje económico

Los aspectos relativos a los costes directos e indirectos que conlleva el estudiar en la universidad (costes de sostenimiento y manutención para vivienda, alimentación, transporte, libros...), fueron reiteradamente mencionados por los estudiantes durante las entrevistas como uno de los principales factores que afectan la permanencia.

...siempre he escuchado hablar eso de las personas mayores que dicen “cuánto quisiera que mi hijo estudie la universidad, pero a veces no tengo dinero, no tengo dinero suficiente para poder educarlo en la universidad”.
(17_EPU2Q_Guadalupe)

a. Condicionamiento en la decisión de ir a la universidad

La condición socioeconómica de los estudiantes es otra área significativa puesto que incide en el ingreso, y también en la permanencia.

El factor económico más que todo, no contar con el apoyo económico...
(8_EPU2Q_Sabrina)

...opté por ir a Poza Rica pero después la economía, el espacio, el viajar... en la familia no hay suficientes recursos como para darse el lujo de ir a estudiar allá. Quedarse, pagar renta, todo está caro... entonces pues ya no fui...eso fue el freno de que ya no fuera... (35_EMU5T_Andrés)

En algunos casos, las dificultades económicas que los estudiantes y sus familias atravesaban fue un factor determinante en la decisión de postular a la universidad o no. Asimismo, desde el punto de vista de los entrevistados, el no poseer los suficientes recursos para estudiar en la universidad, dado que implica desplazarse a la ciudad, por ejemplo, incide en otros estudiantes también.

Bueno yo ya no pensaba venir a estudiar. Mis padres digamos que no tienen los recursos suficientes para estudiar. De hecho, solo somos dos, tengo una hermana más chica que tiene 16 años, pero aun así la situación es difícil, la falta de trabajo... (25_EMU5T_Rosario)

...la economía es la dificultad para venir a estudiar...los costos hay veces les asustan: “ah estudiar en la universidad, será bastante costoso...” eso tienen en mente, porque si bien es cierto que a nivel preparación nomás se está gastando mensual 500 soles y en esa capacidad no están sus padres que trabajan la agricultura y vendiendo sus productos no alcanza para costear esos costos...
(12_EPU2Q_Sergio)

La mayoría de las familias de los estudiantes entrevistados se dedicaban a tareas agrícolas o de economía informal (venta ambulante, trabajos esporádicos) caracterizadas muchas veces por situaciones de inestabilidad económica, por lo que los costes económicos derivados de desplazarse temporalmente o inclusive migrar a las ciudades para estudiar en la universidad afectan las economías familiares.

El tema que afecta más es el tema económico para pagar un alquiler, la alimentación, los textos que a veces se necesitan. (10_EPU2Q_Nicolás)

...dependo económicamente de mis papás, hasta ahora porque no puedo trabajar porque los salarios son muy dispersos...de alguna manera me limita un poco la economía para poder estudiar...no tengo todos los recursos, pero sí sigo adelante estudiando... (8_EPU2Q_Sabrina)

En algunos casos, estas dificultades económicas han incidido en la decisión de permanecer o no en la universidad.

Mi mamá me quiso llevar [de regreso al pueblo], que regrese, porque es mucha plata, acá se gasta mucha plata, pero le convencí que me iba a quedar (13_EPU2A_Teresa)

Y al ver que estaba en mis posibilidades de pagar las inscripciones y todo eso, pues decidí entrar. Y fue así como llegué a la universidad. (34_EMU5T_Manuela)

En otros casos, la dificultad para solventar los estudios deseados llevó a los estudiantes a desistir en un primer momento de comenzar estudios universitarios; ya que emerge como factor asociado a dificultades familiares o incluso la lejanía respecto de la universidad.

Lo que quería estudiar era Administración de Empresas (...) yo quería estudiar eso, pero pues también estaba consciente que se me iba a hacer más caro, y no estaba tan cerca, y después por situaciones familiares, pues, ya no lo pude hacer. Entonces dije "bueno, hasta aquí se quedó"... (25_EMU5T_Rosario)

Pues, prácticamente yo al no tener las posibilidades de ir a Poza Rica para lo de Enfermería ya no tenía ganas de seguir estudiando. Ya no quería estudiar y por otra parte los problemas de la familia. (34_EMU5T_Manuela)

Es que mis papás en ese momento estaban pasando una crisis económica, teníamos problemas familiares, de salud, mi hermanita se enfermó...era el último semestre que me estaban apoyando porque si no me iba a ir a Arequipa. [Le pregunto si a otra Universidad] No, tal vez ya no, ya a trabajar... me dieron mi última opción. (7_EPU2Q_Jorge)

Estudí un año, pero como se pagaba cada mes y cada mes una cantidad de dinero también bastante alta, entonces mis papás y yo ya no pudimos avanzar. Después en ese mismo año le dije a mi mamá y a mi papá, bueno, ya no puedo estudiar (...) Me estaban diciendo que vaya yo a trabajar, porque yo ya desperdicié tanto dinero... (26_EMU5T_Jesús)

La situación económica personal del estudiante y de su familia emerge como un aspecto que incide al momento de elegir una carrera.

En sí yo quería estudiar Psicología, no tuve esa posibilidad de estudiar por falta de economía. (27_EMU5T_Damián)

Las escasas posibilidades de cubrir los costes de determinadas carreras universitarias, influyeron en la decisión de no comenzar la carrera deseada en el caso de algunos estudiantes.

b. Compatibilidad estudio / trabajo

Para algunos estudiantes entrevistados surge entonces la necesidad de compatibilizar los estudios universitarios y un trabajo para poder sostenerse económicamente ya desde el momento de aplicar al examen de ingreso.

Un tiempo estuve trabajando y con los recursos que junté de mi trabajo vine acá a Cusco a poder estar en una academia pre-universitaria y así poder ingresar acá a la universidad. Entonces sentía ese esfuerzo que debía de hacerlo y logré ingresar. (10_EPU2Q_Nicolás)

...cuando yo he ingresado, sí me ha costado a veces un poco de esfuerzo, no? ...he hecho con todos mis esfuerzos y el esfuerzo de mis papás, que bastante me han apoyado y mis tíos también, porque acá asumo todas las responsabilidades del cuarto, agua, luz, pasajes, todo eso porque no tengo ningún familiar acá...(7_EPU2Q_Jorge)

Este trabajo puede ser en ocasiones en la ciudad o en la propia comunidad de origen, cuando el estudiante regresa en los fines de semana, por ejemplo. Estos trabajos, temporarios en algunos casos, se complementan con alguna beca a la que los estudiantes acceden.

Me siento hay veces un poco cansado, un poco preocupado porque yo no recibo apoyo de mis papás...hay veces trabajaba de noche, durmiendo cuatro o cinco horas, esa parte ha sido de mucho esfuerzo... (11_EPU2Q_Ricardo)

...me voy sábados y domingos y trabajamos en el campo, no tengo un trabajo seguro, sino que voy, llego y si hay trabajo, pues, trabajamos con mi papá, mi papá trabaja toda la semana y ellos me mandan el apoyo y aquí tengo la beca PRONABES y ahí con el apoyo de mi mamá que tiene oportunidades también, y ya, es con eso que me voy manteniendo también, estoy complementando los gastos... (41_EMU6N_Elpidio)

Yo siempre trabajé. Mi mamá trabajaba en el mercado, a veces ella trabajaba en obras, hay obras que el municipio hace y mi mamá trabajaba de cocinera. Se iba toda la semana y volvía los sábados a la tarde. Nos compraba víveres para toda la semana para mí y mi hermana así, y se iba los domingos por la tarde. La veía un día y se iba toda la semana. Yo trabajaba también. (13_EPU2A_Teresa)

Es oportuno mencionar también que, en el caso de algunos estudiantes, las dificultades económicas no han sido el mayor impedimento para permanecer en la universidad ya que reciben el apoyo de sus padres que, aunque varía según las posibilidades de cada familia “y sí me apoyan dentro de lo que se puede” (25_EMU5T_Rosario) a “...ellos me apoyan bastante...” (38_EMU6N_Natalia); les ha posibilitado continuar sus estudios sin recurrir a otro trabajo.

Pues, gracias a Dios no he tenido dificultades en cuanto a lo económico hasta ahora...agradezco a mis padres principalmente que me están apoyando y pues gracias a ellos no he pasado por cuestiones de que no venga a la escuela porque no tengo dinero o cosas así. (33_EMU5T_Miguel)

c. Otros apoyos económicos

Resulta interesante señalar que, en algunos casos, los informantes mencionaron que fue *la obtención de una beca* la que les impulsó a seguir estudios universitarios.

Bueno... no tenía la idea de venir al Cusco, pero estaba estudiando en el instituto de Ayacucho y...mejor decidí venir a Cusco a estudiar, además tenía beca del colegio y dije "¿Por qué no puedo ir a intentarlo en el Cusco? Con la beca tal vez ingreso y bueno pues ya me quedo ahí... me vine y me quedé. (6_EPU2A_Mariana)

Es por una beca, una beca que puso el Estado por allá por el VRAE [región del Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro, en Perú] y mi mamá me inscribió y así...la beca era para que los más necesitados o los más pobres, vengan. (13_EPU2A_Teresa)

En otros casos, los estudiantes han recibido apoyo económico por parte de otros familiares, que no son necesariamente padre y madre, lo cual les ha ayudado a persistir en la universidad.

...no tengo apoyo de mis papás, pero siempre no es porque no quieran, [es] porque vengo de una familia humilde...pero tengo familiares que me están apoyando, un familiar que ya es titulado y trabajando es el que más me apoyando para costear mis estudios, siempre está al pendiente me ayuda en cosas personales, académicas... (44_EMU6Te_Osvaldo)

El apoyo recibido por parte de estos familiares, sin embargo, no se limita a aspectos económicos, sino que también incluye cuestiones personales y académicas, tal y como se detalla en el apartado a continuación.

8.4.3. Apoyo y motivación

La importancia que exista apoyo y motivación, emerge de manera recurrente en los relatos de los entrevistados como un factor esencial durante los estudios universitarios.

Los estudiantes mencionaron que el apoyo y la motivación de otros profesores o familiares significativos fue fundamental para continuar estudios superiores.

Agradezco a mi tío también que me apoyó bastante: "no, no puedes retirarte, porque ya estás aquí, puedes ingresar" así... (7_EPU2Q_Jorge)

En estos casos, han sido estos otros referentes los que estimulan a los estudiantes a seguir estudiando en la universidad a partir de diferentes estrategias: sea proveyéndoles de información sobre las opciones y carreras disponibles, o motivándoles e insistiéndoles en sus propias potencialidades para estudiar en la universidad.

Había decidido no seguir, pero una maestra que antes estaba aquí, la maestra S. P. M. fue la que me fue a ver y me animó para que yo viera las posibilidades que había en esta carrera y todo eso...(34_EMU5T_Manuela)

...y por eso dije, bueno, pues, me voy a estudiar. Y todos encantados de que yo venía. Y fue por eso que él [su padre] me apoyó para venir.
(41_EMU6N_Elpidio)

a. “Están contentos”

Uno de los factores señalados por los entrevistados como significativo para la permanencia en la universidad, fue el apoyo y motivación de la familia. Los entrevistados coincidieron en señalar que reciben apoyo y reconocimiento al estar estudiando en la universidad por parte de sus familias.

Están contentos...mi papá, mi mamá están contentos (...) yo comparto con ellos, les he contado... (5_EPU2Q_Axel)

Mis padres están muy contentos que yo estudie aquí, han visitado la universidad, han estado aquí conmigo... Pues están muy contentos de que yo estudie aquí. (31_EMU5T_Ramón)

Pues mi familia, me apoya. Les gusta mucho que estoy estudiando, les da gusto (...) les da mucho gusto que este terminando mi carrera... (38_EMU6N_Natalia)

...mis papás están felices porque por fin estoy estudiando, un año fui ni-ni, porque ni trabajaba ni estudiaba... (36_EMU6N_Adriana)

...que estoy estudiando en la universidad, que termine, que es el patrimonio que me está dejando mis padres para poder sostenerme y vivir...
(40_EMU6T_Federico)

En esta misma dirección, los informantes coincidieron en referirse a las valoraciones recibidas por sus familias, incluyendo a padres y madres, pero también otros miembros como abuelos, como un sentimiento de *orgullo*. Los informantes indicaron así, que sus familias sentían orgullo frente al hecho que ellos estuvieran estudiando o acabando la carrera universitaria.

...están orgullosos, pues se sienten bien que yo estudie, que de verdad estudie y que termine porque es un beneficio para mí... (25_EMU5T_Rosario)

Allá mi familia, tengo mi familia y se sienten lo más orgullosos...
(7_EPU2Q_Jorge)

...pues... hasta el momento mis abuelitos me han apoyado mucho. Ahorita ellos se sienten bien porque están viendo que ya casi voy a terminar la universidad y si, pues... se sienten muy orgullosos de mí. (34_EMU5T_Manuela)

A la vez, el hecho de ser el único y/o el primer integrante de la familia en acceder a estudios universitarios implica una gran responsabilidad para los estudiantes.

(...) Y que valore eso, el apoyo que me están dando...ya que los demás no pudieron contar con ese apoyo. (33_EMU5T_Miguel)

... mis padres sienten que solamente haber ingresado a la universidad es una gran cosa, es un gran avance, claro que ellos sienten que va a haber un gran cambio en mi familia una vez que termine la universidad. (10_EPU2Q_Nicolás)

Mis papás están bastante alegres porque he ingresado así a la universidad y siempre me dicen que no salga a las fiestas porque se ve bastante eso, no?, que sepa elegir a mis amigas y que siempre esté leyendo algún librito...siempre me dicen eso. (17_EPU2Q_Guadalupe)

Esto hecho es altamente significativo no sólo para el propio estudiante sino también para la familia, generando un alto nivel de reconocimiento dado que uno de sus integrantes está en la universidad.

y para ellos ha sido la mayor alegría haber ingresado y de tenernos en la universidad, y les ha generado alegría más que todo. (12_EPU2Q_Sergio)

...pues, que “eres el único que va a salir de la universidad”. Está bien que yo vine a estudiar, pues es una voluntad mía...y ya...Dijeron no, pues ve. (35_EMU5T_Andrés)

Entonces cuando voy me reciben con la misma calidad, alegres, amigables, generalmente bastante alegres. (10_EPU2Q_Nicolás)

b. “Que le eche ganas”

Algunos estudiantes entrevistados mencionaron se refirieron al apoyo que reciben por parte de la familia como *echarle ganas*, esto es, hacer el máximo esfuerzo para estudiar y graduarse, debido al esfuerzo que supone para las familias, y el propio estudiante, el comenzar estudios en la universidad.

...que le eche ganas, porque ellos me van apoyar... que termine mi carrera... todo eso, todo lo que dicen los papás... (39_EMU6N_Diana)

...ellos nomás me dicen que le eche ganas... que me dedique a los estudios y que con el tiempo se decidirá... (32_EMU5T_Ana)

...y pues ellos me dicen que le eche ganas y que no eche a perder la oportunidad que me están dando. (33_EMU5T_Miguel)

8.4.4. Género

En el caso de las estudiantes indígenas entrevistadas, el acceso a la universidad emerge como un aspecto prioritario en sus trayectorias de vida. Concretamente, algunas estudiantes mencionaron que estudiar en la universidad era para ellas parte de su desarrollo personal y profesional, *más allá de* la opción de formar una familia o *atender a su esposo*.

...no quería quedarme estancada como otras señoritas que ya están juntas o ya tienen hijos, es algo que yo no quería para mí, yo quería tener mis estudios, mi trabajo y no tener que atender solo al esposo. (37_EMU6O_Erica)

a. Roles asignados

Algunas entrevistadas mencionaron que tanto socialmente como a nivel familiar, los roles asignados a hombre y mujeres indican que son ellos los que deberían estudiar y/o trabajar, mientras que a las mujeres les correspondería casarse, cuidar de los hijos y la familia; y por tanto *no necesitan estudiar*.

Aquí entraría lo de género, al hombre se le da más prioridad por mandarlo a la escuela porque él tiene que sustentar a su familia, en cambio una mujer se va a casar, la va a mantener su marido y todo eso y que no tiene necesidad de estudiar. Eso es lo que piensan allá y es otra situación que se ha visto de que porqué habemos muchas mujeres que ya no seguimos estudiando por lo mismo. (29_EMU5T_Amelia)

Porque lo que hemos visto en las comunidades es que cuando una chava termina de estudiar en la prepa, lo primero que hacen es... buscar una forma de juntarse con alguien. Como que ya no tienen esas expectativas de seguir estudiando porque como ven su abuelita, su mamá, siempre les han inculcado eso de que mujeres en la casa y hombres estudiando. (34_EMU5T_Manuela)

En este imaginario, son los varones los que tienen permitido desempeñarse en el mundo público, en este caso educativo, y las mujeres tienen asignado el mundo privado, la casa y la familia, ámbitos en los que no es necesario la educación formal.

Pues es que ahí yo veo, desde el punto de vista de las personas que son indígenas, te dicen, no tienes derecho..... he recorrido varios municipios con mi mamá en unas campañas y veíamos a muchas niñas embarazadas, chicas de no más de quince y ya embarazadas, y yo decía ¿por qué? Y les decía, ¿fuiste a la escuela? “No, no me mandaron, lo mandaron a mi hermano, porque yo me voy a quedar en la casa...” Todavía hay lugares donde te dicen que nada más tiene derecho a estudiar el varón. Para los hombres está la facilidad. (38_EMU6N_Natalia)

Como que le dan un poco más de preferencia o facilidades al hombre que a la mujer (...) Porque al hombre le dicen que se vaya a estudiar lejos, a Morelia o donde sea y yo te pago tus estudios. En cambio, a la mujer le dicen, pues que no, “¿para que tú vas a estudiar? Mejor cástate y que tu esposo te mantenga y así”. Esa es la idea que tienen más que nada en mi pueblo...pocas son las mujeres que tienen que salir a estudiar. (33_EMU5T_Miguel)

Estas mismas creencias, en segundo lugar, han estado presentes en los discursos de las familias de algunas estudiantes entrevistadas. En estos casos, este imaginario emerge nuevamente a modo de cuestionamiento respecto de la utilidad de los estudios universitarios en el caso de las mujeres, puesto que el *destino* de éstas estaría unido a una función de maternidad y cuidado de la casa.

Mis abuelos paternos tienen la creencia de que las mujeres: la cocina, la casa y casarse. (34_EMU5T_Manuela)

Mis tíos son más estrictos: tú mujer, a las labores de la casa, nada más. Tú no estudias. Para sus hijas siempre han sido así. Entonces yo siento que son más machistas. El machismo del padre no deja que los hijos estudien, principalmente las hijas, dentro de la comunidad indígena. (42_EMU6T_Rebeca)

Si tengo unas tías que dicen "¿Para qué estudias? Te vas a casar, eres mujer" y yo mmmm...(38_EMU6N_Natalia)

Sin embargo, en el caso de las estudiantes entrevistadas han sido otros familiares de referencia los que han promovido o apoyado a que las estudiantes continúen sus estudios universitarios, pese a la existencia de este discurso en el mismo seno familiar.

Y mis abuelitos maternos rompieron con ese estereotipo porque ahorita me dijeron "¡No! Tú vas a estudiar hasta donde quieras estudiar y hasta donde puedas". (34_EMU5T_Manuela)

A mí lo que me interesa es lo que digan mis papás...(38_EMU6N_Natalia)

Mi papá es el más abierto, así como que...no te retiene a que te quedes. De la familia de mi papá soy la única que estudia, la única mujer. (42_EMU6T_Rebeca)

El relato de una estudiante de origen totonaco, es ilustrativo de los desafíos y dilemas que se presentan para las mujeres indígenas que quieren continuar estudios en la universidad.

En el caso de Rosario, por ejemplo, estos desafíos se presentaron asociados a visiones opuestas respecto del rol asignado a la mujer indígena dentro de la familia.

Rosario comenta que fueron sus padres quienes la apoyaron y animaron a continuar estudios universitarios, y esto fue decisivo para iniciar sus estudios pese a que una de sus abuelas estaba en contra de esta decisión ya que, siendo mujer, su opción era casarse y formar una familia. En su propio relato, la estudiante reconoce que en un primer momento su madre coincidía con su abuela en términos de los roles asignados a las mujeres, aunque luego sí le otorga su apoyo, y que su abuela aún no sabe que ella está estudiando en la universidad.

Tal y como Rosario indica, explicarle a su abuela su decisión de continuar estudios en la universidad *carece de sentido* dado que existe una brecha cultural y generacional en cuanto a la forma de pensar al respecto de la utilidad de la educación en el caso de la mujer indígena.

Mis abuelos sí, ellos están criados y educados de otra forma, de que la mujer se casa y ya, porque por ejemplo mi abuela me decía "Que ya terminas la prepa, ¿no?" "Sí" "Qué vas a hacer?" "Quiero estudiar" "No" me decía "¿Para qué? Si sólo te vas a casar, vas a tener hijos, de qué te va a servir, el título lo vas a llevar a la cocina, al lavadero, a trapear, y así". "¡Ah!" Yo dije, "¡Gracias!

Gracias abuela". Pero dije "No, yo no quiero eso para mí". Y dije "No. Sí puedo, ¡sí puedo!" (...) Y de hecho mi abuela hasta ahorita no sabe que yo estoy estudiando. A veces, me ha encontrado "¿A dónde vas?" "...Voy a trabajar" "¿Y a dónde trabajas?" "No, por acá..." y por qué voy tan lejos, y que no sé qué, que si no puedo encontrar un trabajo allí y que... Pues mi abuela no sabe que yo estudio, porque ella se negó siempre. (...) Y ya con mi abuela era a entrar en un dilema y mi abuela no me iba a entender, pues yo tampoco la puedo obligar a que me entendiera pues su educación fue diferente y entonces le decía "Pues te voy a hacer caso, te voy a hacer caso". Lo bueno es que mis papás no le hicieron caso. Porque a veces influyen mucho. En ese sentido mi mamá sí me apoyó. Al principio no, igual porque soy mujer y todo eso... pero al fin del camino pues me terminaron apoyando. (25_EMU5T_Rosario)

b. Compatibilidad maternidad - estudios

La maternidad durante los estudios universitarios, o previa a éstos, fue señalada como otro aspecto que puede incidir en la trayectoria educativa universitaria de las mujeres indígenas. Este hecho no supone, según los relatos, una carga para el varón, sino que es la mujer quien se ocupará del bebé y la que deberá compatibilizar esta situación con los estudios universitarios.

Tal vez al ser mujeres es un poco más difícil porque te enfrentas a muchas cosas, o si tienes hijos, pues es difícil estudiar. A un varón no, porque puede tener hijos, pero los cuida su esposa, entonces creo que es más fácil. (25_EMU5T_Rosario)

Las veces que nos hemos encontrado [con sus compañeras de la escuela secundaria] una vez...me dijeron que siga estudiando, que no me quede así, porque es bien difícil tener un hijo y sin tener ningún estudio... (8_EPU2Q_Sabrina)

En el caso de dos entrevistadas, la maternidad emerge como un rol entre otros que han asumido. Amelia, mamá de una bebé de 4 meses al momento de este estudio, y Gloria, cuyo hijo tenía 5 años al momento de esta entrevista, coincidieron en señalar que no habían encontrado mayores complicaciones para continuar sus estudios siendo madres.

...No la siento complicada, pues es una niña bien tranquila, la puedo traer, ahorita está abajo durmiendo, bien tranquila. Pero ser estudiante, ser ama de casa y ser mamá, son 3 papeles que estoy desempeñando, así que yo tengo que hacer mi rutina: de 8 a 4 la escuela, pero tengo que dejar la comida, el almuerzo hecho temprano. En la tarde, tengo que estar un rato con mi hija, verla, hacer la cena, mi tarea, bañarme y hacer los quehaceres de la casa. Y así lo voy llevando...pero en parte su papá me ayuda, los sábados y domingo nos ponemos a lavar juntos, y así... trato de darme espacios, tanto en la escuela, como ama de casa y como mamá. Trato de no descuidar 3 cosas al mismo tiempo. (29_EMU5T_Amelia)

Primero vas a pensar por el hijo que tienes, niño o niña, porque te vas a ocupar de que va a almorzar en la mañana, no lo vas a mandar sin desayuno, de ahí sabes de que hay alguna ropa que lavar o hay muchas cosas que hacer y más

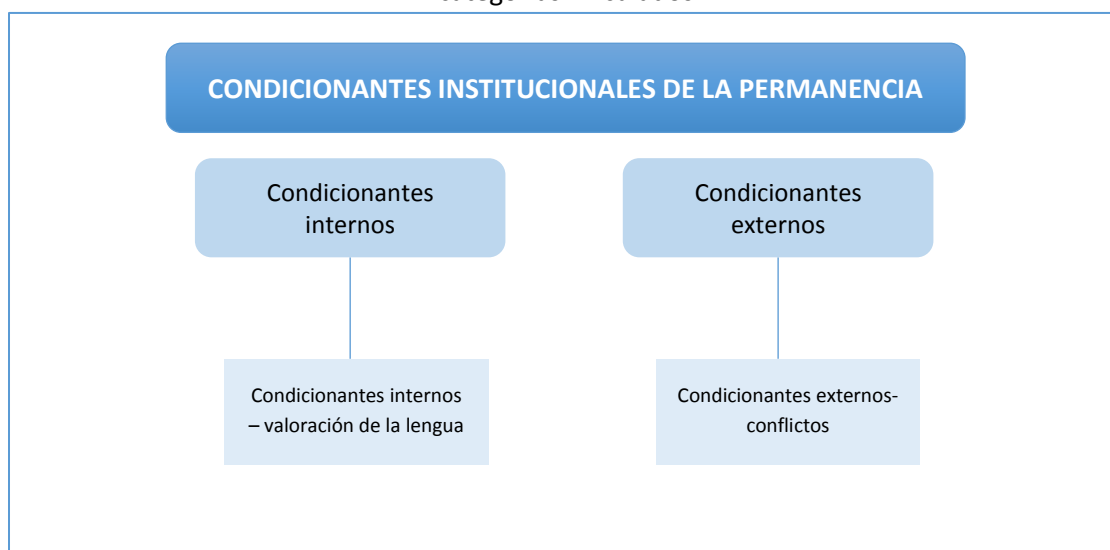
aparte sabes que tú también tienes que ir a la escuela, entonces tienes que buscar tus tiempos justos. (...) A mí no se me ha complicado el de ser mamá y el de ser estudiante, a lo mejor porque es mi gusto, podría ser por eso. Lo que ahorita he estado haciendo es estudiar, y cuidar a mi hijo. Y como que voy midiendo mis tiempos: a qué hora voy a la escuela, a qué hora me llevo mi hijo, pero siempre he encontrado la forma, para no dejar los estudios, porque eso es lo que gusta, pero también es bonito ser mamá. (30_EMU5T_Gloria)

En los dos casos señalados, la compatibilización de los roles de mujeres, madres y estudiantes universitarias demanda una importante organización en cuanto tiempos y espacios de dedicación a cada una de éstos para poder cumplir con los compromisos asumidos.

8.5. Condicionantes institucionales de la permanencia en la universidad

A partir del análisis realizado, se observa que la permanencia en la universidad de los estudiantes indígenas también se ve condicionada por las condiciones institucionales, esto es, de la propia universidad en la que el estudiante se encuentra estudiando (ver Figura 26).

Figura 26. Condicionantes institucionales de la permanencia en la universidad. Subtemas y categorías vinculados.



Se identificaron entonces dos tipos de condicionantes: aquellos que pertenecen a la propia institución (sus estructuras, actores, servicios y programas de formación) y aquellas que, si bien la implican, no forman parte de la universidad en sí misma (conflictos gremiales, por ejemplo).

8.5.1. Condicionantes internos

Los condicionantes de la permanencia referidos a la propia institución y señalados por los informantes, se centran sobre todo en la valoración de la lengua indígena dentro del contexto institucional universitario.

a. Valoración lengua indígena

Una estudiante mencionó que utilizaban su lengua indígena con profesores que también eran hablantes: "...con los profes que sé que lo hablan, puedo hablar con ellos, a veces nos dirigimos, nos saludamos o les pregunto cosas" (29_EMU5T_Amelia). Otro estudiante señaló que participaba en actividades de difusión de la lengua tepehua organizadas por personal de la Vicerrectoría de la universidad a quienes conocía.

También como tengo unos conocidos acá trabajando en la Vicerrectoría de la Universidad entonces tengo algunos conocidos que...pues tienen inquietud de poder fomentar eso lo de la diversidad cultural entonces pues de repente me invitan y yo voy y comparto mi costumbre, mi forma de hablar, presento spots mediante la lengua y todo, entonces pues en esa parte me gusta (44_EMU6Te_Osvaldo)

Por el contrario, otros informantes indicaron *no haber contado con apoyo* o sentir que su lengua indígena no es considerada dentro de la universidad por parte de profesores u otros miembros de la institución.

En sí, así de autoridades así un poco más resaltantes no tuve ayuda, Con amigos así claro reflexionamos que [hablar la lengua indígena] no es ningún defecto. Sí, solamente con amigos. (10_EPU2Q_Nicolás)

Sólo un profesor me empezó a preguntar y uno de mis compañeros...Aquí el náhuatl no lo toman en cuenta, por eso mi idea es ir a Xalapa porque creo que allí se puede abrir un campo de trabajo para mí, aquí no he sentido un apoyo. (36_EMU6N_Adriana)

8.5.2. Condicionantes externos

Determinadas situaciones puntuales acaecidas en cada contexto, fueron identificadas por los informantes como elementos que inciden en la permanencia. Por caso, la suspensión de clases debido a diversos conflictos universitarios fue señalada como una de las principales condiciones contextuales que afectarían la permanencia.

a. Conflictos

Por otra parte, los estudiantes coincidieron en señalar algunas situaciones conflictivas que les dificultan su progreso en la carrera y que por tanto también se relacionan con la permanencia.

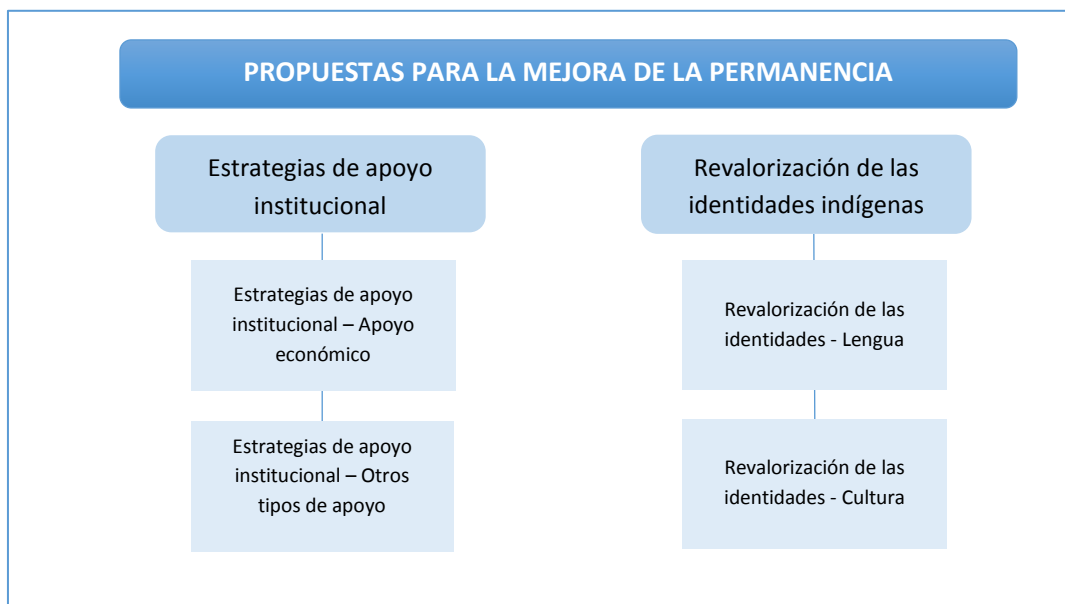
Sí también evitar que no tomen más, porque hay veces toman la universidad y una semana pierdes y hay veces no avanza. (6_EPU2A_Mariana)

Las desventajas sería que hay muchos paros, las movilizaciones, eso, como es nacional, a veces se cierra la universidad y nos atrasamos mucho y se demora el tiempo de poder terminar la carrera. (9_EPU2Ai_Helena)

8.6. Propuestas para la mejora de la permanencia en la universidad

Los estudiantes entrevistados coincidieron en señalar algunos aspectos o elementos que deberían revisarse en la universidad respecto de los estudiantes indígenas (ver Figura 27).

Figura 27. Componentes de la permanencia en la universidad. Subtemas y categorías vinculados.



La existencia de ciertos apoyos a nivel institucional, de tipo económico o en cuestiones relativas a la vivienda, fueron señalados por los informantes como parte de las propuestas relativas a los servicios que podría ofrecer la universidad. Desde la perspectiva de los informantes, éstos favorecerían la permanencia al aliviar parte de las preocupaciones que atraviesan los estudiantes indígenas y vinculadas, sobre todo, a su manutención durante los estudios universitarios.

Por otra parte, los informantes indicaron la necesidad de revalorizar las identidades indígenas dentro de la universidad. Con base en sus relatos, esto quiere decir *darle un lugar institucional* al uso de la lengua y a las diversas manifestaciones culturales. En este sentido, si bien los estudiantes reconocieron que se han realizado avances al respecto, perciben que aún es necesario fortalecer estos aspectos no sólo a fin de promover la permanencia en la universidad sino también su acogida y valoración de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas.

8.6.1. Estrategias de apoyo institucional

En la opinión de algunos entrevistados, se debería priorizar a aquellos estudiantes que provienen de lugares alejados y que se encuentran con mayores dificultades para acceder y permanecer en la universidad.

...darles más prioridad a ellos que los chicos de la ciudad misma. Digamos darles más prioridad en la vivienda, alimentación, en todo. Más facilidad al estudio, todo. (6_EPU2A_Mariana)

...priorizar el ingreso de aquellas personas que sí tienen capacidad y que tienen origen ya sea quechua, aimara o amazónico que ellos...la Universidad tendría que implementar políticas donde ellos sean a los que se les ayude un poquito más que a los otros. (5_EPU2Q_Axel)

a. Apoyo económico

En primer lugar, una de las principales cuestiones que deberían revisarse en la universidad, es el ofrecer diferentes tipos de apoyo económico para costear los estudios en la universidad.

Solicitar más apoyo, ya que estamos lo repito, en una comunidad de escasos recursos, pues solicitar apoyos para los estudiantes, para que tengan la oportunidad. (33_EMU5T_Miguel)

...creo que algunas personas de mi comunidad a veces no tenemos la suerte de que nuestros padres sean titulados y que tengan un trabajo seguro. Como yo lo veo en mi familia: la mayoría de mis primos son campesinos, cuánto pueden ganar en ser campesinos y cuanto invierten en educación (...) muchos no contamos con recursos para poder venir a la universidad, creo que es muy importante que se den becas para poder terminar nuestros estudios. (40_EMU6T_Federico)

Pues, económico, sería como hacer una colecta en diferentes comunidades... o en municipios y tener algún recurso e ir ayudando a los alumnos, tal vez en sus pasajes ¿no? o en algunos materiales también podría ser. (30_EMU5T_Gloria)

b. Otros tipos de apoyo

Otra de las acciones mencionadas es la necesidad de contar con una residencia universitaria para los estudiantes que se trasladan a la ciudad para estudiar.

Yo rento, y la renta también sale caro ¿no? también buscaría un lugar donde los estudiantes ya no tuvieran que pagar la renta, sería igual, pedir un apoyo al municipio, pedirle algún terrenito que te lo done y que lo dé escriturado. Que los mismos alumnos se organizaran para construir algunas casitas, tal vez no de material, pero algo donde no vayas a mojarte, no vayas a pasar frío, sería bueno...(30_EMU5T_Gloria)

...Creo que lo primero, para pensar en los estudiantes que vienen de las provincias digamos construir una vivienda universitaria de mejor, donde ellos podrían estar tranquilamente... (6_EPU2A_Mariana)

A nivel de recursos, los entrevistados indicaron la necesidad de contar con recursos tecnológicos (internet, ordenadores) a fin de cumplimentar las tareas académicas asignadas.

Porque la mayoría para todo es...todo es internet ahora porque la mayoría de los estudiantes no tienen esa posibilidad, a cada estudiante darle una laptop para que puedan hacer su trabajo...(6_EPU2A_Mariana)

8.6.2. Revalorizar las identidades indígenas

Otro conjunto de propuestas identificadas a partir de las aportaciones de los informantes, fueron las relacionadas con acciones destinadas a visibilizar las identidades indígenas en el ámbito institucional. Al respecto, y si bien los informantes reconocen que se están desarrollando diversas acciones en esta dirección, fueron señalados un conjunto de aspectos relativos a la lengua y las expresiones culturales indígenas que, desde la perspectiva de los entrevistados, deberían ser fortalecidos dentro del espacio universitario.

a. Actuaciones para revalorizar la lengua indígena dentro de la Universidad

En primer lugar, los entrevistados coincidieron en afirmar que preservar y fortalecer el uso de la lengua indígena dentro del contexto universitario es fundamental, ya que negarlo o invisibilizarlo no sólo les desagrada, *“es una cosa que a mí no me gusta”* (34_EMU5T_Manuela); sino que también es como *negar u olvidar quién es uno/a y cuál es su origen, “...tratar de olvidarse lo que es, de donde viene uno y así como no que deben ser las cosas”* (43_EMU6N_Iván).

Eso es faltarle el respeto a lo que nosotros somos, y sentirse orgulloso es que es parte de nuestra identidad. No podemos esconder algo que traemos en la sangre. (30_EMU5T_Gloria)

Para ello, reconocieron que serían necesarias determinadas actuaciones dirigidas, sobre todo, a la visibilización de las diferentes lenguas indígenas en el ámbito universitario.

Aunque la lengua materna no se olvida, necesitaríamos un curso donde los jóvenes pudieran presentarse y que no les avergüence, estaría bien de darnos a conocer porque por ejemplo muchos no saben que yo hablo otomí. (37_EMU6O_Erica)

Tal vez sería implementar lo de la lengua, conocer más de la cultura de México, que los alumnos tengan una relación, que convivan con la gente, que los propios maestros tengan ese interés, de socializar con los compañeros, con los mismos alumnos para que conozcan la situación. Tal vez hay muchos, pero poco se sabe por lo mismo que ellos no muestran interés de conocerlos. (9_EPU2Ai_Helena)

En el caso de la lengua materna originaria, los informantes coincidieron en indicar que desde la universidad debería promoverse diversas acciones para promover y favorecer su uso en el contexto universitario, por ejemplo, no sólo brindando cursos y promoviendo su utilización en los diferentes espacios y actividades de la universidad, *“Si es que sería una autoridad, si sería Decano tal vez, priorizar la educación bilingüe...”* (5_EPU2Q_Axel), sino también favoreciendo su reconocimiento como *capital cultural*.

En algunas carreras no hay todavía ese curso de quechua y eso es importante para que puedan hacer su investigación en las comunidades, hay veces muchas personas no buscan todavía alguien que sepa de quechua para que puedan traducir que están hablando estos comuneros. Uno sería que cada carrera tenga dos cursos quechua, quechua uno y quechua dos, uno de teoría y otro de práctica, ¿no? (11_EPU2Q_Ricardo)

...hay personas que no hablan bien el náhuatl, entonces yo siento que también sería meter a maestros que sepan hablar ese idioma y así que los alumnos no vayan perdiendo esa cultura y que otros alumnos también lleguen a aprender el idioma... (45_EMU6N_Catalina)

...a mi parecer debería haber un maestro que enseñe no solamente el inglés sino una lengua indígena, y pues, sería importante que los demás compañeros conozcan la importancia de la lengua totonaca. (...) Si mi compañero habla náhuatl, también me gustaría aprenderlo. No existen maestros capacitados que nos enseñen esa lengua indígena, ¿no? me gustaría que se abrieran experiencias en las cuales den clases que tengan lengua indígena. (40_EMU6T_Federico)

b. Actuaciones para revalorizar la cultura

La revalorización de la cultura indígena emerge como otro aspecto que los estudiantes demandan a la universidad, una revalorización que los estudiantes identificaron como necesaria en diferentes aspectos de la identidad.

Desde la perspectiva de los entrevistados, sería necesario *dar a conocer* y *difundir* en el ámbito institucional la cultura para evitar las situaciones de discriminación que se encuentran asociadas a la percepción *del otro diferente*.

...creo que trataría que se hiciera una mayor concientización para todos los alumnos, que haya mensualmente o semanalmente difusión de las culturas, de que tratemos de que todos los estudiantes lleguen a esa conclusión de que no haya más discriminación, pero en base a difundirles mayores mensajes, que haya mayor difusión de eso. Que haya eventos en el cual se conozcan más todo eso, las costumbres, que las personas que supuestamente tienen un poquito de rechazo o resistencia a la cultura un poquito ancestral, de repente hagan unos eventos de la cultura ancestral para conocer más y de que en realidad no tiene nada de malo. (10_EPU2Q_Nicolás)

Desde la perspectiva de algunos entrevistados, estas acciones serían importantes no sólo para difundir y sensibilizar a la comunidad universitaria sino también para ayudar a la propia autoidentificación de los estudiantes indígenas como elemento importante dentro de su trayectoria académica en la universidad.

...fechas importantes o actividades donde ellos se identifiquen con sus raíces, donde ellos vean que sí vale la pena que eso que llevo dentro, que eso que me identifica yo lo tenga que exteriorizar. Y no sólo por el simple hecho de presentarlo "Yo soy de tal sitio" sino porque yo me siento identificado, por querer yo estoy participando en esa actividad. Yo creo que eso es un valor que falta tal vez en la universidad...(5_EPU2Q_Axel)

...en la universidad provenimos de diferentes provincias y eso a veces no se nota así, fijamente, hay esa carencia de que nos alineamos a aquello que es mayoritariamente, te riges a eso, a lo que es la mayoría, la lengua es español entonces se rige a eso, lo que son las costumbres vivimos en una ciudad que ya más o menos es alienada a la globalización, entonces nos regimos a eso y nosotros provenientes de provincias también nos alineamos a eso..
(12_EPU2Q_Sergio)

Por otra parte, los estudiantes reconocen los esfuerzos que se están llevando a cabo a nivel institucional para favorecer la interculturalidad y la inclusión, *“yo veo que eso de la interculturalidad está en marcha y es parte de nosotros que también tengamos que hacerlo reconocer a eso...”* (5_EPU2Q_Axel)

...si bien es cierto se está haciendo algo se está rescatando eso, ahí nos reunimos estudiantes y hacemos ferias como la que se está organizando y se trata de impartir eso y lo que es la ciudad misma, el aniversario de todo lo que es el Cusco si viene representantes de lo que es sus danzas, costumbres, pero a nivel universidad la lengua quechua, siempre nos alineamos a lo que es mayoritario. (12_EPU2Q_Sergio)

La lengua quechua está poniendo más empeño, hacen conferencias, he estado asistiendo a unas conferencias que se estaban realizando en el Centro de Convenciones, estaba bonito, todo en quechua. Estaba el Congreso hace una semana y estaba bonito, excelente me ha parecido (7_EPU2Q_Jorge)

En cierta forma sí, pero siguen un poco aislando un poco todavía o marginando a la gente que son de provincias o son quechua hablantes, pero poco a poco yo creo que si están un poco mejorando. (8_EPU2Q_Sabrina)

Sin embargo, la necesidad de difundir las culturas y difundir la universidad en otras provincias emerge como otro aspecto significativo, ya que los estudiantes coincidieron en señalar que este es un aspecto fundamental, por ejemplo, para escoger la carrera a estudiar: *“no hay orientación de la Universidad, de la Facultad tampoco nos guían, no hay charlas informativas para que veamos cual sería la mejor opción, cada uno lo decide por su cuenta”* (8_EPU2Q_Sabrina).

...siento que una mayor difusión, porque siento que la difusión de la Universidad se hace, pero ya cuando estamos a pasos de entrar, no? La difusión es muy poca y sólo se hace en un tiempo cortísimo. Sólo van a algunas escuelas y dicen: te invitamos a tal universidad y ya. Entonces siento que hay que dar más información, más acerca de la universidad, de los planes que tienen, de los proyectos. Siento que eso les interesaría a los chavos. (25_EMU5T_Rosario)

... Pues más que nada, bastante difusión porque hay lugares donde no se conoce a la universidad, incluso aquí en Espinal. Ahorita yo creo que ya la mayoría, pero cuando yo llegué mucha gente que no la conocía, que decía que no sabía qué era...pues hace falta difusión y dar a conocer a la universidad. (33_EMU5T_Miguel)

Que hagan convenios con algunas instituciones que puedan difundir todas esas costumbres, que saquen folletos, libros, tesis, fichas, que puedan difundirlas como centros de estudios que es la universidad y más soluciones, pero utilizando todas estas costumbres. (10_EPU2Q_Nicolás)

Incorporar otras actividades más allá de las actividades curriculares también fue señalado por los estudiantes como una acción significativa para promover *la inclusión* de los estudiantes indígenas en la universidad.

...lo que yo haría es crearía una asociación de estudiantes puneños que no hay aquí y bueno, si tengo que poner a alguien que dirija esa asociación entonces, lo que sería fuera reunir a todos los que son de allá y destacar en algo, o empezar a hacer talleres de algún tipo de cursos, danzas, música, o un círculo de estudios que se enfoque netamente en hacer estudios en el mismo departamento de allá y poder esos estudios traerlos aquí y revisarlos y poder tener esa producción aquí. (9_EPU2Ai_Helena)

8.7. A modo de síntesis

En este Capítulo se han presentado los resultados correspondientes al análisis en profundidad de los datos). Se ha dado prioridad, tanto en el análisis como en la presentación de resultados, a los sentidos y significados expresados por los informantes; en consonancia con el enfoque predominantemente cualitativo adoptado en este estudio de casos múltiple. Asimismo, se ha intentado recoger las percepciones, apreciaciones y valoraciones expresadas por los informantes, a fin de profundizar en la perspectiva que éstos aportaban respecto de la permanencia en la universidad. Se han integrado, por tanto, datos obtenidos a partir de la estrategia mixta de recogida de información implementada (instrumentos cualitativos y cuantitativos

Este análisis ha permitido identificar un total de seis temas referidos a la permanencia de los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior analizadas. Al respecto, diversos han sido los subtemas y aspectos abordados. Una vez presentados, sin embargo, una aproximación global permite sintetizar los aspectos relevantes tal como se indica a continuación.

El tema 1. *Componentes de identidad indígena* reflejó tres elementos centrales de la identidad indígena de los informantes (*lengua materna, autoadscripción, lugar de procedencia*), revelando que la misma es una construcción multidimensional, que adquiere diferentes matices en el ámbito universitario y, más concretamente, en la permanencia.

El tema 2. *Experiencias previas a la universidad* agrupó un conjunto de elementos asociados a la trayectoria anterior al ingreso en la universidad. Los subtemas identificados recuperaron cuestiones relativas a la *educación secundaria, motivaciones para ingresar a la universidad* y la *elección de la carrera universitaria* de los informantes.

El tema 3. *Componentes de la permanencia en la universidad*, reflejó una serie de subtemas relacionados a sucesos o personas identificados por los informantes como altamente significativos en su permanencia en la institución. De esta manera, emergieron los *motivos* que fundamentaron su persistencia pese a las dificultades atravesadas; así como las *estrategias* desplegadas para permanecer. A la vez, los resultados permitieron clarificar tres tipos de *experiencias* experimentadas por los informantes durante su estadía en la universidad, y asociadas a cuestiones *académicas, sociales* y relativas a la *identidad indígena*.

El tema 4. *Condicionantes personales y familiares en la permanencia*, recuperó un conjunto de aspectos relativos al contexto próximo del estudiante indígena y, más concretamente, aspectos relativos al bagaje educativo y económico de su familia. Asimismo, se identificaron aspectos relativos al apoyo y motivación que los estudiantes indígenas reciben por parte de sus familias durante su permanencia; así como especificidades vinculadas a la situación de las estudiantes indígenas en la universidad.

El tema 5. *Condicionantes institucionales de la permanencia en la universidad*, evidenció diversos tipos de factores a las instituciones de educación superior que pueden favorecer u obstaculizar la permanencia. En el análisis realizado, éstos emergen relacionados a cuestiones *internas* de la propia universidad, o externas, propias del contexto en que ésta se encuentra.

El tema 6. *Propuestas para la mejora de la permanencia en la universidad*, finalmente, recogió diversas opiniones y sugerencias realizadas por los informantes al ser consultados respecto de cómo podría mejorarse la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad, desde su punto de vista. La necesidad de contar con diversos tipos de *apoyo* como parte de las *estructuras institucionales* (económico, relativo a la vivienda durante los estudios, por ejemplo) fueron señalados en este aspecto. A la vez, los informantes indicaron una serie de sugerencias orientadas a *revalorizar la identidad indígena en el contexto universitario* como elemento para la permanencia. Estas sugerencias se identificaron, fundamentalmente, orientadas a la implementación y/o profundización de acciones en torno a la visibilización y valorización de las *lenguas y culturas indígenas*, en el contexto universitario.

En conjunto, los resultados expuestos reflejan que la permanencia en la universidad es un fenómeno complejo y multidimensional, en el que se conjugan elementos que pueden ser ubicados en el *nivel individual del estudiante*, incluyendo aspectos relativos a su identidad indígena y su familia, entre otros, así como aspectos que pueden situarse *en el ámbito institucional de la universidad*, incluyendo aquellas experiencias y vivencias relativas a la identidad indígena del estudiante durante la misma, entre otros. Los elementos identificados en los subtemas derivados de los resultados de este estudio reflejaron, además, ciertas relaciones e interacciones durante la trayectoria académica, obstaculizando o favoreciendo la permanencia del estudiante indígena en la universidad. Un análisis detallado de estas relaciones e interacciones, y su interpretación a la luz de los aportes teóricos, se presenta en el capítulo siguiente.

IV – MARCO CONCLUSIVO

CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN, PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

El presente estudio aborda la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina. Al respecto, los Bloques I y II precedentes se han dedicado a la descripción y análisis de los antecedentes teóricos, capítulos 2 a 5, y a los aspectos metodológicos y de resultados, capítulos 6 a 8. Este Bloque da cierre a esta Memoria de Tesis Doctoral, y contiene el capítulo 9 que focaliza en la discusión de resultados y presentación de conclusiones, integrando los aspectos teóricos señalados y los aspectos analizados a partir del estudio aplicado.

En primer lugar, se presenta la discusión de los resultados, que fueran expuestos en el Capítulo 8, a la luz de los aportes teóricos reseñados en el Bloque I.

En segundo lugar, se presenta el modelo para la permanencia de estudiantes indígenas, representado a partir de los datos obtenidos. Cabe señalar en este punto que, tal y como se indicó en secciones anteriores, la función principal de esta representación es la de proveer una mejor comprensión de los datos obtenidos y analizados en el marco de este estudio (Miles et al., 2014).

En tercer lugar, se presentan las conclusiones del estudio y para ello se recuperan los objetivos específicos. Cabe recordar, que éstos derivan directamente de los objetivos generales de este estudio: a) Comprender los procesos implicados en el desarrollo de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior y, b) Analizar los facilitadores y obstaculizadores que caracterizan la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.

Finalmente, se exponen las limitaciones encontradas en el desarrollo del estudio y las futuras líneas de investigación que se derivan del mismo.

9.1. Discusión de resultados

Acorde a los resultados obtenidos en este estudio, la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior está conformada por una serie de aspectos interrelacionados e interconectados, que se relacionan no sólo con una dimensión individual (del sujeto) sino también con una serie de experiencias y condicionantes que incluyen aspectos relativos a sus experiencias previas, el ámbito familiar e institucional.

En consonancia con los resultados obtenidos por otros estudios referidos a la permanencia, tal y como se explica en las secciones siguientes, un abordaje de la mejora de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior implicaría no sólo considerar sus condiciones previas sino también los condicionantes institucionales.

Se asume que la permanencia en la universidad de estudiantes indígenas constituye un fenómeno multidimensional y, por tanto, se compone no sólo de factores personales (por ejemplo, la identidad y el bagaje socioeconómico del estudiante); sino también de un conjunto de experiencias (anteriores a su ingreso a la universidad) e influenciada por un conjunto de condicionantes (propios de la permanencia en la universidad).

A partir de estos supuestos, la organización de esta discusión responde a los temas y subtemas identificados en el análisis de datos, e incorpora las relaciones establecidas con los aportes teóricos presentados en el primer bloque de este trabajo.

9.1.1. Componentes de identidad indígena

En el caso de los estudiantes participantes en este estudio, tres elementos fueron identificados como aspectos constitutivos de su *identidad indígena*: la lengua materna, la autoadscripción y el lugar de procedencia (ver 8.1. Componentes de identidad indígena). Estos aspectos se corresponden con las dimensiones de la identidad condensadas en la definición de *pueblo indígena*: una *dimensión lingüístico cultural*, *dimensión del reconocimiento de la identidad*; y *dimensión territorial y del origen común* (ver Capítulo 4. Pueblos indígenas y Educación Superior).

En sentido amplio, por tanto, la identidad indígena emerge como un constructo complejo y multidimensional, que no se circunscribe sólo a aspectos lingüísticos (usualmente asumidos como criterio único para identificar la pertenencia a un grupo indígena), sino que incluye la propia adscripción que realiza el sujeto (la expresión de su pertenencia a determinado pueblo), y se asocia también a los vínculos que los sujetos establecen con determinado territorio o comunidad.

El análisis realizado en este estudio, más concretamente, permitió identificar cómo se expresan estos tres componentes de la identidad en el contexto universitario, posibilitando establecer vinculaciones con el momento de permanencia en la universidad. En este sentido, la información aportada por los informantes señala diferentes matices, experiencias y vivencias asociados a estos componentes identitarios reflejando, además, coincidencias con las investigaciones antecedentes reseñadas. Cabe recordar aquí, que este aspecto (denominado *pertenencia étnica*, en algunos estudios) es señalado como un elemento central dentro de los factores personales que afectan la permanencia (por ejemplo, en la clasificación de Nora y Crisp, 2012, ver Capítulo 3).

Respecto del uso de la *lengua materna indígena* en el ámbito universitario, los estudiantes participantes en este estudio señalaron que *la confianza con el interlocutor* es un elemento clave al momento de utilizar su lengua indígena en el contexto universitario (en conversaciones informales o para resolver tareas académicas con sus compañeros, por ejemplo) (ver 8.1.1. Lengua materna). Este es un punto central para la permanencia en la universidad ya que, contrariamente a lo que podría suponerse, tal como señalan Zavala y Córdova (2010), *la confianza para ejercer la lengua indígena en contexto universitario* se define, para estos estudiantes, en relación con un interlocutor que no va a humillarles o burlarse, más que quien tiene su mismo origen o habla su misma lengua.

Al respecto, los informantes de este estudio relataron diversas situaciones de discriminación relacionadas al uso de la lengua indígena en contexto universitario (ver 8.1.1. *Lengua materna*).

La *autoadscripción* en el contexto universitario, emerge como otro aspecto importante toda vez que el propio reconocimiento que los estudiantes realizan, implica asumir que se adscribe a una cosmovisión, cultura y tradiciones propias, comunes a un pueblo determinado, y que les diferencian de los demás.

Los resultados obtenidos a partir del análisis revelaron diversas situaciones durante la permanencia en la universidad. Este espectro diverso de situaciones estuvo configurado entre aquellos que indicaron haber negado u ocultado su identidad en el contexto universitario, y quienes relataron haberla *recuperado* o haberse reconocido como perteneciente a un pueblo indígena durante su permanencia en la misma (ver 8.1.2. *Autoadscripción*).

El *lugar de procedencia* es también un elemento de reconocimiento identitario. Este se expresa como un *territorio de anclaje* para los estudiantes indígenas, no solo porque es donde han crecido, sino también porque es el lugar al que se sienten *anclados culturalmente*, pese a que puede ser también un motivo de discriminación durante su permanencia en la universidad (Zavala y Córdova, 2010). En consonancia, los resultados obtenidos en este estudio reflejaron algunas situaciones discriminatorias y/o sentimientos negativos experimentados por algunos estudiantes indígenas, al momento de admitir su lugar de procedencia en el ámbito universitario (ver 8.1.3. *Lugar de procedencia*).

Los informantes expresaron que estos aspectos identitarios son usualmente *desconocidos o ignorados* dentro de la propia institución. Indicaron al respecto, haber experimentado sentimientos de *vergüenza*, como si la persona fuera portadora de “algo malo” o un defecto, al momento de ejercer su lengua en el contexto universitario, expresar su identidad frente a sus compañeros o referirse a su lugar de procedencia en actividades universitarias (ver 8.1. *Componentes de identidad indígena*). Al respecto, pareciera que existe una *invisibilización* de los estudiantes indígenas en las instituciones universitarias (Casillas et al., 2010), percibida no sólo en términos de la ausencia de mecanismos de identificación sino también en relación con la identificación de las necesidades y problemáticas que éstos atraviesan durante su permanencia en la universidad.

Estos sentimientos y experiencias negativas respecto a la identidad indígena, pueden asociarse a la *invisibilización* que realizan los propios estudiantes, esto es, cuando son ellos quienes optan por no ocultar o esconder estos aspectos identitarios a fin de evitar situaciones discriminatorias en el contexto universitario (Casillas et al., 2007; Casillas et al., 2010). Esto impacta en la permanencia de los estudiantes indígenas al asociarse a otros condicionamientos desfavorables por lo que, en ocasiones, la permanencia en la universidad se vuelve una lucha entre el nivel personal y académico (Chávez, 2008; Zavala y Córdova, 2010).

Asimismo, los resultados evidenciaron también que la posibilidad de manifestar esta identidad, sus componentes, en contexto universitario es un aspecto que puede favorecer y mejorar la permanencia de los estudiantes; concretamente aportando experiencias académicas e identitarias positivas durante la misma (ver 8.3.2. *Experiencias sociales* y 8.3.4. *Experiencias “identitarias”*).

9.1.2. Experiencias previas a la universidad

Es innegable que todos los estudiantes ingresan a la universidad con un conjunto de experiencias, saberes y conocimientos que los hacen únicos y singulares y que a la vez cada uno de ellos experimentará la universidad de una manera diferente. Sin embargo, se han encontrado ciertos patrones similares/comunes entre las experiencias relatadas por los estudiantes y referidas a un conjunto de elementos.

Los resultados obtenidos en este estudio, reflejan que la educación secundaria recibida es percibida como “deficiente” o “insuficiente” en términos de los contenidos y habilidades necesarios para desempeñarse en la universidad produciendo, según las valoraciones de los informantes, sensaciones de “estar en desventaja” frente a los compañeros no indígenas que han incidido en su trayectoria académica universitaria (ver 8.2.1 *Percepciones sobre la educación secundaria*). Al respecto, en el caso latinoamericano, concretamente peruano y mexicano, diversos estudios han revelado que la calidad de la educación secundaria en los contextos rurales o de la periferia de las grandes ciudades, donde la mayoría de los estudiantes indígenas ha tenido la posibilidad de asistir, es considerablemente baja respecto de otras escuelas secundarias ubicadas en contextos urbanos (Rezaval, 2008; Schmelkes, 2003).

Más allá de reconocer estas deficiencias en la formación que son reiteradamente señaladas en diversos estudios (ver *Capítulo 5. Estudiantes indígenas en la universidad*) y que afectan a un conjunto importante de estudiantes, la pregunta o el debate sería respecto del rol de la educación primaria y secundaria en la reproducción de las diferencias de capital cultural entre los estudiantes. En este sentido, si bien estas son dificultades que también son experimentadas por otros estudiantes que no son de origen indígena (ver *Capítulo 5. Estudiantes indígenas en la universidad*), quizás la mayor problemática o diferencia radica en que estas diferencias que comienzan en la educación secundaria no solo continúan sino que se agudizan en la educación superior, con el agravante que para algunos estudiantes indígenas el proceso de ajuste entre los conocimientos y competencias necesarios para la educación superior y los que poseen de su educación secundaria no solo les lleva más tiempo y esfuerzo, sino que en ocasiones también implica un coste económico. La transición de un nivel a otro, por tanto, adquiere otras características.

Como otro aspecto que puede señalarse dentro de este conjunto de factores, se encuentra el hecho que para algunos estudiantes su desempeño en la educación secundaria ha sido muy bueno, sin embargo, cuando llegan a la universidad y se enfrentan con este panorama tan diferente su rendimiento baja y esta situación les genera una sensación de insatisfacción que tampoco pueden explicar y que, en algunos casos, ha incidido en su desempeño (ver 8.3.2. *Experiencias académicas*).

Respecto de la motivación para ir a la universidad, en algunos casos los informantes se refirieron a ésta como “llegar a ser algo en la vida” “ser mejor que esto” (ver 8.2.2 *Motivación para estudiar en la universidad*) otorgando un sentido de *poder de transformación a la educación superior* que algunos autores señalan como “el mito de la educación superior” (Tubino, 2012; Zavala y Córdova, 2010).

Estas percepciones atribuidas a la *educación superior como elemento de transformación* y que ubican a *lo indígena como algo inferior*, deben ser analizadas en el marco sociohistórico de cada país (Alfaro, 2007). En este sentido, no debe perderse de vista que la construcción respecto de la identidad indígena asociada a imágenes de negativas y discriminatorias ha permeado las sociedades y los diferentes ámbitos de desarrollo, la educación superior entre ellos (ver *Capítulo 4. Pueblos indígenas y Educación Superior*).

En este punto es importante señalar que, en otros casos, los estudiantes indicaron que accedieron a la universidad, pero sin orientación previa, por ejemplo, en cuanto a la información u orientación vocacional. El contacto con experiencias “reales” (profesores, eventos académicos, contextos académicos) sería fundamental sobre todo para promover el acceso, al proveer experiencias o contactos de “primera mano” para “saber de qué se trata” la universidad (ver 8.2.2 *Motivación para estudiar en la universidad*, epígrafe *a. Origen de la motivación* y *b. Deseo de superación*).

Esto se conecta con el punto siguiente, ya que tal y como se infiere de los relatos de los estudiantes, en ocasiones pareciera que la elección de la carrera está en segundo plano y lo que se prioriza es el ingreso a la universidad. En algunos casos, si bien no habían logrado ingresar a la carrera deseada en primera instancia (debido la nota obtenida en el examen de ingreso, la falta de vacantes o los costes que implicaba, por ejemplo), habían optado por carreras en segunda opción, e incluso de áreas de conocimiento diametralmente opuestas, a fin de permanecer en los estudios universitarios (ver 8.2.3. *Motivación para estudiar en la carrera*).

La elección de la carrera sigue entonces motivaciones diversas que no siempre están vinculadas a una *vocación* o deseo previo, sino más bien a otro tipo de contingencias, como por ejemplo la carrera de los progenitores, sus expectativas o la expectativa de regresar a las comunidades para ejercer su profesión en su lugar de origen (ver 8.2.3. *La elección de la carrera*, epígrafe *c. Aportar a la comunidad*).

9.1.3. Componentes de la permanencia en la universidad

Los resultados obtenidos reflejan dos motivos a los que la permanencia está asociada: la percepción de la universidad como una *oportunidad* y como una *herramienta*. Los informantes indicaron que el estudiar en la universidad les permite *desarrollarse como personas y profesionales, a la vez que conocer la sociedad* (ver 8.3.1. *Motivos para permanecer en la universidad*, epígrafe *a. La universidad es una oportunidad*).

Por otra parte, la universidad, los saberes y conocimientos adquiridos en ella, es percibida como una *herramienta para el desarrollo comunitario*, además de aportar al desarrollo personal y profesional, y este es otro motivo que justifica su permanencia en ella (ver 8.3.1. *Motivos para permanecer en la universidad*, epígrafe b. *La universidad es una herramienta*).

Respecto a las experiencias académicas, las dificultades mencionadas por los entrevistados se relacionan con actividades concretas a ser realizadas durante la trayectoria académica: concretamente en actividades de exposición oral, comprensión de textos y utilización de técnicas de estudio (ver 8.3.2. *Experiencias académicas*). Al respecto, diversos estudios (Carter, 2006; Nora y Cabrera, 1996; Villasante, 2007), señalan que las diferencias que se registran entre la formación recibida por los estudiantes indígenas en la escuela secundaria y las exigencias del nivel superior son determinantes en la permanencia. Las demandas de niveles de abstracción en contenidos más complejos, y en el uso y apropiación de un vocabulario académico específico, entre otros, representan mayores desafíos en el caso de aquellos estudiantes que no cuentan con una base sólida de niveles educativos previos (ver también 9.1.2. *Experiencias previas a la universidad*).

Por otra parte, la integración académica y social del estudiante es fundamental para la trayectoria y desempeño en la universidad, la cual debe ir acompañada del sostenimiento de aquellos lazos familiares y comunales que son significativos para el estudiante (ver 3.3.2. *Perspectiva y modelos sociológicos*). En el caso de los estudiantes entrevistados se encontró que la familia, los padres, hermanos, tíos y abuelos, tuvo un papel fundamental en el apoyo a los estudiantes. En algunos casos no se trató de un apoyo económico, sino más bien de un soporte afectivo y emocional, aunque a la distancia, que motiva a los estudiantes a proseguir en la carrera pese a las dificultades que encuentran. También se mencionaron, en el caso de algunos estudiantes, la motivación recibida por parte de algunos profesores de la escuela secundaria sobre todo para el ingreso a la universidad.

En segundo lugar, dado que para algunos informantes que se habían trasladado a la ciudad, a fin de estudiar en la universidad, el hecho de estar lejos de sus familias y encontrarse *solos* incidió tanto en los primeros contactos con el contexto universitario como en su permanencia (ver 8.3.3. *Experiencias sociales*, epígrafe b. *Adaptación a la universidad*).

La vinculación con la comunidad es otro aspecto que ha sido señalado tanto por los estudiantes como por la literatura como un elemento significativo en la permanencia.

Cabe señalar, que no siempre se plantea como una posibilidad o deseo de regresar a la comunidad una vez concluidos los estudios. Tal y como señalan algunos estudios (Carnoy, et al., 2002) esta opción no siempre emerge como la más apropiada para aquellos estudiantes provenientes de pueblos indígenas que ya han experimentado “un salto cualitativo” en su formación.

De todas maneras, algunos estudiantes entrevistados sí expresaron el deseo de regresar a sus comunidades para poder aportar sus conocimientos y eso está a tono con aquellos estudios que han señalado la importancia de sostener lazos con la comunidad de origen durante la trayectoria educativa.

De manera transversal emergen situaciones de discriminación por el hecho de ser indígena, tanto en la ciudad como en la propia universidad.

Por otra parte, tal como se señaló en el capítulo 5 del marco teórico, si bien es cierto que la implementación de ciertos programas y acciones ha favorecido la visibilización e inclusión de estudiantes indígenas, algunos estudiantes entrevistados indicaron que todavía persistiría esta sensación de invisibilización que ellos experimentan al no sentirse reconocidos o parte de la propia institución.

9.1.4. Condicionantes personales y familiares en la permanencia

El estudio de la permanencia en la universidad se ha orientado, de manera general, por una preocupación respecto de aquellos factores que pueden favorecerla u obstaculizarla.

Las perspectivas teóricas que se han ocupado de este fenómeno han focalizado en diversos aspectos, aportando modelos explicativos que han permitido profundizar en el conocimiento de la permanencia desde diferentes aproximaciones (incluyendo aspectos psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales, referidos a las interacciones del estudiante con la institución, o aspectos culturales) (ver *Capítulo 3. Permanencia en la universidad: concepto y modelos*).

Al respecto, el condicionante de género es un factor que ha sido identificado en el marco de estudios desarrollados desde una perspectiva cultural de análisis de la permanencia por ejemplo en la clasificación de Astin y Oseguera (2012) y Nora y Crisp (2012) (ver *3.4. Perspectiva y modelos culturales en el análisis de la permanencia*). En este sentido, la condición de ser mujer e indígena, a la que se suman muchas veces la escasez de recursos económicos y las responsabilidades asumidas por la maternidad, por ejemplo, inciden de manera negativa en la permanencia. Esto implica, que en ocasiones las mujeres pertenecientes a grupos indígenas logran ingresar a la universidad, pero luego enfrentan mayores dificultades que sus pares varones, y/o cuentan con menos apoyos para superarlas, lo cual afecta directamente a su permanencia (Rynaga, 2009; Zavala y Córdova, 2010). En esta dirección, los resultados obtenidos en este estudio indicaron una serie de percepciones asociadas a los *roles asignados* a partir de las cuales las mujeres tienen asignado el ámbito familiar y por tanto no necesitan estudiar (ver *8.4.4 Género, epígrafe a. Roles asignados*).

Por otra parte, aquellos elementos asociados al ámbito familiar han sido señalados como aspectos que afectan de manera directa la permanencia, y entre los que pueden considerarse las aspiraciones y expectativas de los padres y del propio estudiante y las cargas familiares asumidas, entre otros (Barrales et al., 2014; Swail et al., 2012).

El apoyo y la motivación de la familia han sido señalados, dentro del ámbito familiar, como un aspecto fundamental para la permanencia de los estudiantes indígenas. Este apoyo adopta diversas formas y se traduce en ocasiones como ayuda económica, soporte emocional, establecimiento de un compromiso para proseguir en los estudios universitarios o incluso la creación de un *ambiente propicio* que permita al estudiante sobrellevar las dificultades que los estudiantes atraviesan durante su permanencia en la universidad (Carnoy et al., 2002; Chávez, 2008; Zavala y Córdova, 2010).

En esta dirección, los resultados obtenidos en este estudio refuerzan la relevancia asignada a *la familia* como un elemento condicionante de la permanencia. Han sido las familias, concretamente padres, madres, tíos, abuelos, quienes, en algunos casos, han motivado y apoyado a los estudiantes a iniciar y permanecer en los estudios universitarios (ver 8.4.3. *Apoyo y motivación*). Sin embargo, es interesante señalar que este soporte de la familia ha sido dispar en el caso de las estudiantes indígenas participantes de este estudio. Al respecto, algunas entrevistadas mencionaron ciertas dificultades encontradas en el ámbito familiar al momento de iniciar y permanecer en los estudios universitarios (ver 8.4.4. *Género*).

El bagaje económico con que cuenta el estudiante y su familia se convierte en un condicionante, toda vez que las dificultades de costear los costes directos e indirectos de estudiar en la universidad afectan las posibilidades concretas de permanecer en la universidad en el caso de los estudiantes indígenas. Este factor ha sido ampliamente señalado en estudios desarrollados desde una perspectiva económica (ver 3.3.3 *Perspectiva y modelos económicos*) ya es un factor que afecta también a estudiantes que no son de origen indígena. De todas maneras, en el caso de los estudiantes indígenas pareciera agravarse aún más al estar asociado a otros condicionantes que inciden de manera negativa. La necesidad de compatibilizar estudio y trabajo emerge en algunas historias de vida de los estudiantes encuestados de manera temprana y continúa en la universidad, impactando de manera negativa en su desempeño académico (ver 8.4.2. *Bagaje económico*, epígrafe b. *Compatibilidad estudio/trabajo*). Tal y como han señalado otros estudios (Carter, 2006; Swail et al., 2003) esta situación obliga a los estudiantes a abandonar los estudios para poder dedicarse a tiempo completo a trabajar a fin de tener recursos económicos en ocasiones para su manutención, pero en otras ocasiones también para ahorrar y sostenerse o apoyar económicamente a sus familias.

9.1.5. Condicionantes institucionales de la permanencia

El contexto institucional, los elementos que lo conforman, ha sido estudiado como parte de los factores que pueden favorecer u obstaculizar la permanencia de los estudiantes. Modelos como el de Reason (2009), Seidman (2012) o Tinto (2010, 2012) por ejemplo, han resaltado diferentes aspectos relativos a las universidades en el logro de la permanencia de los estudiantes (ver 3.3.6. *Otros modelos referidos a la permanencia*).

Al respecto, es importante insistir en el rol que juega la propia institución en garantizar la permanencia. Si bien esto ha sido identificado con el concepto de *retención* y se diferencia de la persistencia, por cuanto ésta pertenece al ámbito del estudiante, debe reconocerse que ambas se implican mutuamente e interaccionan antes, durante y al finalizar la trayectoria educativa del estudiante por la institución (ver 3.1. *El concepto de Permanencia* y 5.3. *Rol de la universidad en la permanencia*). Tal como se señaló, la permanencia se constituye en el encuentro entre lo que el estudiante trae y lo que la institución ofrece (Ambroggio, 2000), por lo que el análisis de ésta última constituye un punto a tener en cuenta en la mejora de la permanencia.

La consecución de la trayectoria educativa de los estudiantes se ve condicionada así por elementos del ámbito institucional, que pueden identificarse como fuerzas internas (sus estructuras, actores, servicios y programas de formación) o externas (como por ejemplo conflictos gremiales, o condiciones contextuales). García de Fanelli (2006) se refiere a éstas como condicionantes endógenos y exógenos, respectivamente, para resaltar las implicancias que poseen el clima y la cultura institucional, por ejemplo, así como los condicionamientos derivados de un momento socio-político determinado que impactan en la universidad y, por tanto, en sus integrantes.

En los resultados obtenidos en este estudio y coincidente, con el esquema de García de Fanelli (2006), se identificaron dos tipos de condicionantes: aquellos que pertenecen a la propia institución y aquellos que, si bien afectaban la dinámica institucional, no forman parte de la universidad en sí misma, pero impactaban en las posibilidades de permanencia de los estudiantes (ver 9.1.5. *Condicionantes institucionales de la permanencia*).

Respecto de los condicionantes internos o endógenos, los informantes se refirieron concretamente al uso de la lengua materna indígena en el contexto universitario diferenciándose claramente en dos posiciones. Algunos relataron así experiencias positivas con profesores con quienes podían intercambiar en su lengua materna o la participación en actividades de difusión organizadas por la propia universidad. En otros casos, los informantes indicaron no haber sentido apoyo ni disponer de espacios institucionales que les permitieran reflexionar respecto del ejercicio de su lengua materna (ver 9.1.5. *Condicionantes institucionales de la permanencia*, epígrafe a. *Valoración lengua indígena*).

En este sentido, la creación de condiciones propicias para el intercambio entre los estudiantes, dentro de las propias aulas, pero también en otros espacios universitarios, ha sido señalado como uno de los factores institucionales que inciden en la permanencia; sobre todo en contextos altamente diversos desde el punto de vista cultural (Jayakumar, 2008; Terenzini et al., 2001). El reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad del cuerpo estudiantil de una universidad, posee beneficios académicos y no académicos, relacionados por ejemplo a la creación del sentimiento de pertenencia (Hall et al., 2011).

Por otra parte, en los resultados de este estudio no se encontraron otros condicionantes que han sido reseñados en la literatura científica (por ejemplo, la ratio profesor alumno señalada por Astin y Oseguera (2012) o la selectividad de la institución mencionada por Nora y Crisp (2012). Sin embargo, el condicionante asociado a la valoración de la lengua indígena reviste de importancia ya que podría enmarcarse en las proposiciones culturales para la persistencia de Kuh y Love (2000). Tal como señalan los autores, al ingresar a la universidad los estudiantes enfrentan una serie de desafíos asociados a la *distancia cultural* percibida entre su cultura de origen y la cultura dominante del campus universitario (ver 3.4. *Perspectiva y modelos culturales en el análisis de la permanencia*).

Estas aportaciones, afirman la idea que la permanencia no es sólo un fenómeno individual, sino que está influida, de manera directa o indirecta, por factores institucionales. Se hace necesario señalar una vez más, la importancia de considerar las culturas de origen de los estudiantes y las características institucionales a fin de favorecer las trayectorias educativas (Astin y Oseguera, 2012; Kuh y Love, 2000, Nora y Crisp, 2012).

En cuanto a los condicionantes externos o exógenos, los participantes en este estudio indicaron que los conflictos gremiales ocasionaban la suspensión de clases, afectándoles por tanto la continuidad de los estudios (ver 8.5.2. *Condicionantes externos*, epígrafe a. *Conflictos*).

9.1.6. Propuestas para la mejora de la permanencia

La significatividad de la existencia de estructuras de apoyo institucional que provean los recursos necesarios para la inclusión de los estudiantes en la educación superior, ha sido señalada en diversos estudios (Biewer et al., 2015; European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Los resultados fruto de este estudio permitieron categorizar dos tipos de propuestas para la mejora de la permanencia a partir de las percepciones de los informantes. Estas propuestas emergieron asociadas al nivel institucional, concretamente en la forma de estrategias de apoyo institucional y a la revalorización de las identidades indígenas en el contexto universitario.

En el primer caso, los informantes indicaron la necesidad de contar con apoyos económicos que les permitan costear parte de los estudios en la universidad. En correspondencia con las dificultades que económicas que ellos mismos mencionaran (ver 8.4.2. *Bagaje económico*), los informantes destacaron como propuesta la implementación de becas de apoyo económico por ejemplo para traslados, manutención y materiales (ver 8.1.6. *Estructuras de apoyo institucional*, epígrafe a. *Apoyo económico*).

Al respecto, la implementación de becas ha sido una de las principales modalidades destinadas a favorecer el acceso de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior (Muñoz, 2006).

Sin embargo, y con base en los resultados de este estudio, parecería necesario desarrollar ayudas que contemplaran el momento de permanencia y/o revisar las ayudas vigentes, de cara a fortalecer su implementación y pertinencia.

Por otra parte, los informantes indicaron la creación de una residencia universitaria como propuesta relativa a los apoyos institucionales necesarios para la permanencia (ver 8.1.6. *Estructuras de apoyo institucional*, epígrafe *b. Otros apoyos*). Este aspecto es coincidente con el estudio de Reuca (2010) que, si bien se desarrolló en contexto chileno, resaltó la necesidad de contemplar una vivienda estudiantil para los estudiantes indígenas que se encontraban cursando estudios universitarios.

En segundo lugar, se identificaron un conjunto de propuestas asociadas a posibles actuaciones institucionales orientadas a la revalorización de las identidades indígenas. Concretamente, desde la perspectiva de los informantes el fortalecimiento de la lengua materna indígena en contexto universitario podría promoverse a partir de cursos de formación e intercambios entre estudiantes y profesores (ver 8.6.2. *Revalorizar las identidades indígenas*, epígrafe *a. Actuaciones para revalorizar la lengua indígena dentro de la universidad*).

Por otra parte, los resultados de este estudio arrojan un segundo grupo de actuaciones focalizadas en la revalorización de la cultura como parte de las identidades indígenas. En este sentido, los informantes reconocieron y valoraron positivamente las acciones institucionales relacionadas a la identidad indígena vigentes, ferias de exposición de danzas, comidas, congresos en quechua, por ejemplo. Sin embargo, remarcaron que más acciones son necesarias para revalorizar la cultura dentro de la institución (ver 8.6.2. *Revalorizar las identidades indígenas*, epígrafe *b. Actuaciones para revalorizar la cultura*).

En dirección con este segundo conjunto de propuestas, es importante recordar que, tal y como se explicitó en este estudio (ver *Capítulo 4. Pueblos indígenas y Educación Superior* y *Capítulo 5. Estudiantes indígenas en la universidad*), no sólo es importante que la institución sostenga un posicionamiento referido a la construcción de la inclusión y la interculturalidad, sino que también es necesario construir y apoyar el discurso con acciones concretas que sean transversales a toda la institución e impliquen a todos sus integrantes.

Esto no invalida los esfuerzos y acciones que las propias instituciones universitarias ya están concretando, sino que señala la necesidad de reforzar e intensificarlas, poniendo en valor los aportes de los propios actores institucionales, y más concretamente, de los propios estudiantes indígenas. La revalorización de las identidades indígenas dentro del contexto institucional se impone como una de las prioridades para la permanencia de los estudiantes dentro de la misma.

9.2. Propuesta de Modelo para la permanencia de los estudiantes indígenas

Luego de reseñados los principales alcances de este estudio, es necesario volver a retomar la pregunta inicial de este estudio y que podría resumirse tal y como sigue: ¿en qué factores llevan a que los estudiantes indígenas persistan en la universidad? De manera recurrente emerge un sentido de oportunidad atribuido a la educación superior que podría incidir en las decisiones de persistir *a pesar de todas las dificultades* que los estudiantes expresaron.

Tal como plantearan Braxton et al. (1997) la permanencia es un rompecabezas, y en este sentido la permanencia de los estudiantes indígenas puede ser descrita como un mapa en el que se configuran los diferentes elementos que la conforman.

En primer lugar y tal como se mencionó en el Capítulo 4 de este estudio, el acceso a la universidad es un primer paso importante, aunque no suficiente para la inclusión de los estudiantes indígenas. En este sentido, el hecho de promover su acceso a la universidad no garantiza que permanezcan en la misma y si bien no es posible controlar y/o incidir en todos los aspectos de la experiencia, sí es posible afirmar que la institución puede incidir en algunos aspectos que, si bien pertenecen a la esfera del estudiante, pueden ser influenciados positivamente por la acción institucional.

En este sentido, se han analizado en este estudio, entrevistas pertenecientes a estudiantes que han participado en diversas experiencias de inclusión, sea en un programa implementado por un organismo internacional, sea una modalidad de acceso diferencial, e incluso una universidad intercultural.

De todas maneras, se han encontrado regularidades en términos de los aspectos favorecedores y obstaculizadores de la permanencia de estos estudiantes.

A nivel teórico, el modelo propuesto integra no sólo aspectos señalados en perspectivas teóricas, sino también investigaciones y estudios recientes, referidos a la permanencia; junto con las dimensiones y conceptos identificados como resultado del estudio de casos múltiple desarrollado.

El modelo, a modo de mapa de situación, describe un escenario, pero no pretende ser una imagen fija sino dinámica en la que poder incorporar otros elementos.

El mapa de la permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior delimitado en este estudio muestra entonces dos ámbitos: uno referido al estudiante y otro referido a la institución.

Los aspectos relacionados con la identidad indígena emergen como aspectos centrales en el modelo. Si bien otros son coincidentes con los modelos de la permanencia, la identidad emerge con un elemento que diferencia a los estudiantes de otros estudiantes, en este sentido, emerge como un aspecto a ser trabajado de manera transversal no solo en programas remediales o a partir de las carreras sino a nivel institucional.

La idea central que se propone en este modelo es la de mostrar la transversalidad de la identidad y cómo ésta permea las experiencias estudiantiles en menor o mayor grado, asimismo sería importante que el contexto universitario reconozca estas acciones quizás no necesariamente a partir de la pregunta sino también a partir de acciones que involucren a toda la comunidad.

Este modelo se propone a modo de “mapa, la pregunta es ¿cómo mejorar la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad?

La permanencia se produce entonces en la interacción, en el venir entre, el estudiante y la institución. De manera similar a lo planteado por Ambroggio (2002), de un lado se encuentra el bagaje del estudiante, lo que *posee* de manera previa, su identidad, experiencias, bagaje familiar y sociocultural, y lo que encuentra en la institución en términos de oportunidades y experiencias, esto es, la interacción o el encuentro entre “lo que trae el estudiante” y “lo que la institución ofrece” en palabras de la autora.

En este estudio, el modelo diseñado propone elementos que orientan tres procesos:

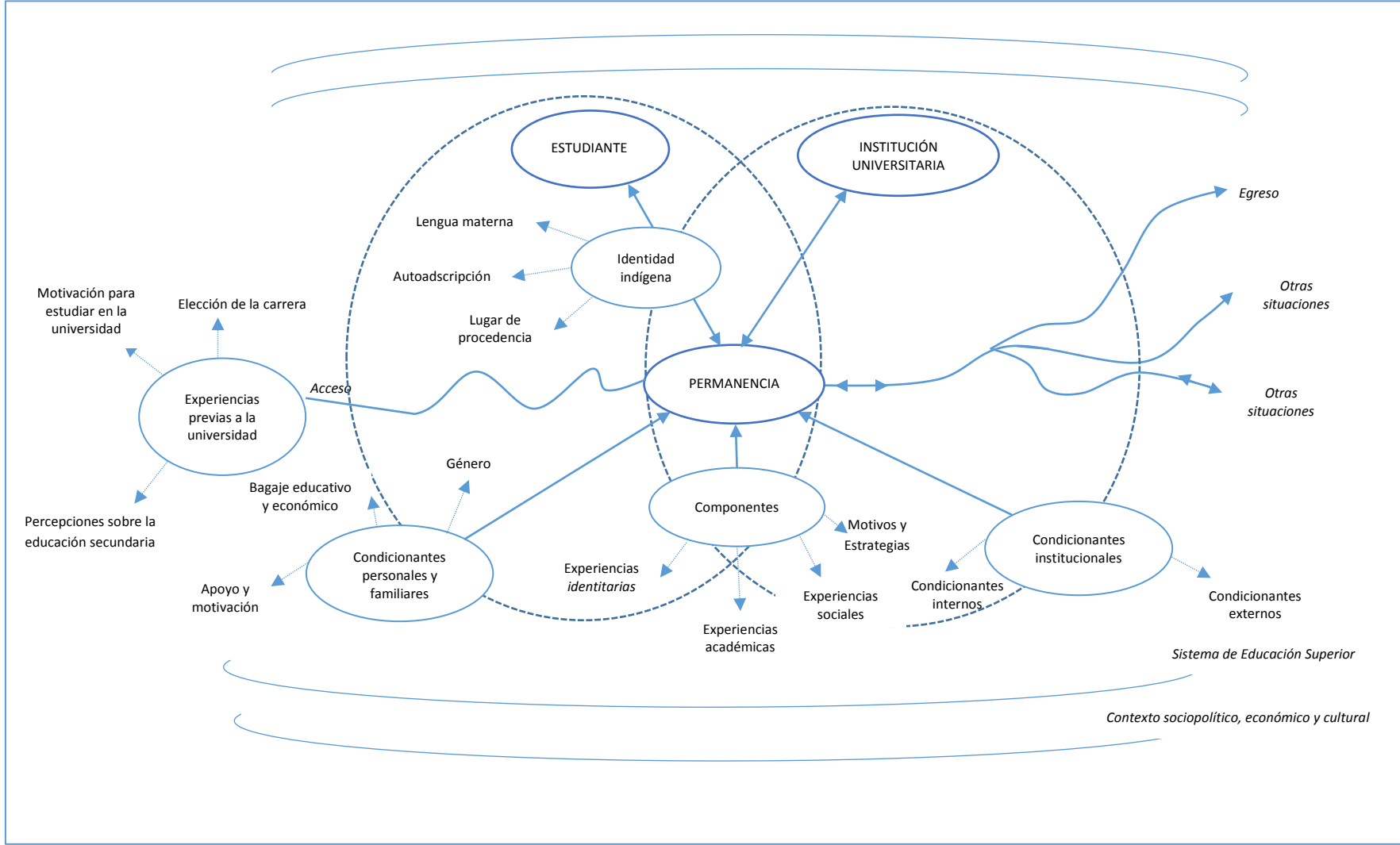
- a. el análisis de las características de la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad con una orientación hacia la equidad en la permanencia
- b. la reflexión sobre los elementos que favorecen la permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior en diferentes dimensiones (personal, familiar-sociocultural, institucional y de políticas públicas)
- c. una orientación al cambio de la realidad, a partir de la *búsqueda de una mayor coherencia en las actuaciones prácticas que se realizan* para lograr una mayor pertinencia respecto de la diversidad de estudiantes que acogen las instituciones de educación superior.

El modelo propuesto se basa en una serie de supuestos referidos a los tópicos centrales recogidos en el desarrollo de este estudio:

- La permanencia se construye a partir de la interacción entre el estudiante (nivel individual) y la universidad (nivel institucional), se compone por tanto de aspectos relativos a la trayectoria educativa y a las experiencias estudiantiles.
- La permanencia del estudiante indígena en la universidad se ve influenciada por una serie de condicionantes personales y familiares.
- La *identidad indígena* es uno de los aspectos primordiales para la permanencia.
- Las condiciones institucionales externas influyen en la permanencia, así como las condiciones institucionales internas.

La permanencia de los estudiantes indígenas en instituciones de educación superior debe ser entendida desde una perspectiva integral, que considere tanto el nivel individual como las interrelaciones con el ámbito institucional; así como aspectos relacionados al ámbito familiar del estudiante. Asimismo, existe una serie de componentes de la persistencia en sí misma que incluyen experiencias relacionadas a la identidad indígena dentro del contexto universitario; las cuales deben también ser tenidas en cuenta al momento de pensar estrategias de fortalecimiento de este momento de la trayectoria estudiantil (ver Figura 28).

Figura 28. Propuesta de Modelo para la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad (elaboración propia a partir de los datos obtenidos)



9.3. Conclusiones

En un estudio cualitativo, las conclusiones siguen un proceso recurrente de elaboración puesto que el análisis y la reflexión se producen durante todo el desarrollo del estudio (Tójar, 2006). En este sentido, presentamos a continuación las conclusiones obtenidas a partir de este estudio a partir de los objetivos.

9.3.1. Conclusiones en relación a los objetivos específicos de la investigación

El presente estudio sobre la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América latina, se propuso dos objetivos generales y sus correspondientes objetivos específicos. En los apartados siguientes se detallan las conclusiones a las que se ha arribado en relación a cada uno de éstos una vez finalizado el estudio.

Cabe señalar que una de las primeras cuestiones que a las que nos aproximamos en este estudio, se relaciona con lo planteado en cuanto al enfoque de la inclusión y la equidad como principios en la Educación Superior (ver *Capítulo 2. Inclusión y Educación Superior*). Al respecto, este marco general de análisis no sólo orientó el desarrollo de la investigación, sino que permitió también reflexionar acerca de las posibilidades y desafíos que aún persisten en cuanto al logro de la inclusión en este nivel educativo.

Esta labor de conceptualización permitió definir la permanencia como un concepto propio del ámbito del estudiante, diferenciándolo por lo tanto de la retención, que pertenece al ámbito institucional, así como de otros procesos que pueden ocurrir en la vida académica del estudiante universitario (ver *Capítulo 3. Permanencia en la universidad: concepto y modelos*, puntos 3.1. *El concepto de permanencia* y 3.2. *Permanencia y otros conceptos afines*).

A la vez, se definió la permanencia como uno de los momentos de la trayectoria educativa de los estudiantes junto con el acceso y el egreso. Al respecto, sin embargo, se ha enfatizado a lo largo de este trabajo la relevancia de la permanencia como momento fundamental en esta trayectoria.

Esta centralidad del momento de permanencia de los estudiantes también ha quedado reflejada en la presentación y análisis de diversas perspectivas y modelos que se han desarrollado para su estudio. Al respecto, ha sido posible concluir que cada una de estas perspectivas aporta un elemento relevante al estudio de la permanencia considerando aspectos psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales e interaccionales; como ejes de análisis de la misma (ver 3.3. *Perspectivas y modelos sobre la permanencia en la universidad*). Asimismo, se destacó la importancia del análisis de la permanencia desde las perspectivas y modelos culturales. La presentación y análisis de estas perspectivas permitió concluir la importancia de la pertenencia étnica en el análisis de la permanencia, resaltando la importancia de su consideración en el nivel institucional (ver 3.4. *Perspectiva y modelos culturales en el análisis de la permanencia*).

La sistematización de un conjunto diverso de factores identificados en la literatura permitió evidenciar, asimismo, la diversidad de factores que configuran e intervienen en el fenómeno de la permanencia. Este aspecto reafirma la concepción de la permanencia como un fenómeno multidimensional, que no se ciñe sólo a un aspecto o factor (ver 3.5. *Factores que afectan la permanencia*).

En este marco, el *objetivo general 1* se orientó a comprender los procesos implicados en el desarrollo de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior. Esta comprensión se planteó asociada a dos objetivos específicos que señalaban la necesidad de referir: a. *cómo* se caracteriza este fenómeno y b. *cuáles* son sus principales componentes. A continuación, se detallan las conclusiones para cada uno de estos objetivos específicos.

a. Describir la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior universitarias.

La descripción de la permanencia de los estudiantes indígenas se llevó a cabo a partir de dos aspectos: el análisis de las relaciones entre las demandas de educación superior y los pueblos indígenas, por un lado, y la indagación relativa a la situación de los estudiantes indígenas en este nivel, por otro lado.

Respecto del primer punto, es posible concluir que el análisis de las demandas y necesidades educativas en cuanto a la formación universitaria, es un aspecto fundamental para dar respuestas pertinentes y relevantes desde el ámbito de la educación superior. En este proceso, la comprensión de la historia de los pueblos indígenas, sus demandas y su vinculación con el sistema educativo formal; resaltan como aspectos fundamentales (ver 4.1. *Pueblos indígenas en América Latina: Condiciones objetivas de existencia*). En este sentido, es posible concluir que si bien se han alcanzado importantes avances en materia legislativa (ver 4.2. *El Derecho a la Educación para los pueblos indígenas...*) se requiere una mayor concreción de éstos a fin de garantizar la disponibilidad de una educación superior pertinente y de calidad para los estudiantes indígenas. Este proceso no puede realizarse sin considerar la voz de los propios implicados, así como del Estado, las instituciones y los organismos internacionales preocupados por estos temas (ver 4.3. *Educación superior y pueblos indígenas: actores y enfoques*). Esta tarea de colaboración se presenta como un desafío, toda vez que implica acordar posiciones y negociar intereses a fin de consensuar ciertos acuerdos. De todas maneras, es imprescindible si se pretende alcanzar la inclusión desde un enfoque centrado en la participación plena de los sujetos.

Respecto del segundo punto, la revisión que se realizó en este estudio permite concluir que se han desarrollado diversas políticas, programas y estrategias a fin de favorecer el ingreso de estudiantes indígenas a las instituciones de educación superior en la región latinoamericana (ver 5.1. *Estudiantes indígenas: condiciones objetivas de existencia en la Educación Superior*).

Estas políticas, programas y estrategias han favorecido la incorporación de estos estudiantes a las instituciones, aunque, una vez conseguido el acceso, los estudiantes se encuentran con una serie de dificultades que inciden en su permanencia en la misma. Al respecto, es posible concluir que la propia institución universitaria posee un rol respecto de la permanencia de los estudiantes.

Por otra parte, la identificación de elementos favorecedores y obstaculizadores de la permanencia sirvió de base durante el desarrollo de este estudio (ver 5.2. *Permanencia de estudiantes indígenas: facilitadores y obstaculizadores*). Estos elementos se integraron a las cuatro dimensiones que propone el modelo ACCEDES para analizar la situación educativa de los estudiantes en situación de vulnerabilidad en la educación superior. Este esquema de análisis refuerza la multidimensionalidad de la permanencia en la Educación Superior, a la vez que incorpora aspectos específicos en el caso de estudiantes indígenas (ver 5.5. *El Modelo ACCEDES* y 6.6. *Matriz de información sobre la permanencia*).

b. Identificar los componentes y condicionantes de la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.

El proceso desarrollado en este estudio ha posibilitado identificar una serie de aspectos que caracterizan la permanencia de los estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (ver *Capítulo 8. Resultados*).

En primer lugar, es importante resaltar como uno de los principales resultados la identificación de tres componentes de la identidad indígena. Tal como se ha sostenido durante todo este estudio, éstos vienen a reforzar no sólo la multidimensionalidad de la identidad sino también la relevancia de ampliar los criterios cuando se trata de diseñar acciones destinadas a estudiantes indígenas.

En cuanto a los componentes de la permanencia identificados en este estudio, es posible concluir que se relacionan con las motivaciones de los estudiantes y las estrategias que despliegan para lograrlo. En este sentido, la valoración de la universidad como una oportunidad y/o una herramienta fundamental para el desarrollo profesional, personal y comunitario; es la principal motivación para proseguir estudiando en ella pese a las dificultades. Esto motiva a los estudiantes a desplegar diversas estrategias para conseguirlo, no solo individuales sino también de ayuda y colaboración con otros compañeros. Esto permite concluir que, si bien éstas estrategias son relevantes desde el punto de vista de los estudiantes, también sería importante desplegar estrategias institucionales que permitieran a los estudiantes transitar por la experiencia universitaria.

A la vez, los resultados obtenidos también permiten también concluir que la permanencia se compone de experiencias en tres ámbitos: académico, social e identitario. Estas últimas no sólo destacan por su relevancia para los estudiantes indígenas entrevistados, sino que también pueden ser esclarecedoras respecto del rol de la institución.

En cuanto a los condicionantes, los resultados evidenciaron condicionantes personales, familiares e institucionales que son coincidentes con la literatura relevada al respecto.

El *objetivo general 2* de esta tesis doctoral se proponía analizar los facilitadores y obstaculizadores que caracterizan la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.

Se propusieron dos objetivos específicos con la finalidad de a. aproximarnos a la acción condicionante de los componentes de la permanencia identificados, sea favorecedora u obstaculizadora; a la vez que b. interpretarlos; recuperando la perspectiva de los propios implicados en el proceso. Las conclusiones en relación a estos objetivos se detallan a continuación.

a. Caracterizar los componentes y condicionantes que facilitan y obstaculizan la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior universitarias latinoamericanas.

La identificación de los componentes y condicionantes identificados en este estudio, permitió ampliar este aspecto señalando un conjunto de dificultades referidas a la trayectoria educativa previa que deberían ser revisadas en términos de mejorar la permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior.

Tal y como se señaló en el Capítulo 8 referido a los Resultados, este estudio permitió identificar una serie de dificultades académicas vinculadas al uso de la lengua y la comprensión de textos académicos. Estas dificultades, sin embargo, fueron identificadas por los estudiantes indígenas en el marco de una sensación de desventaja general respecto de la educación recibida en niveles previos al universitario.

Por otra parte, en el análisis realizado emergen una serie de vivencias y experiencias relatadas por los estudiantes y vinculadas a situaciones discriminatorias durante su paso por la universidad. Estas situaciones, si bien no aluden directamente a problemas en las relaciones personales, evidencian la existencia de situaciones de discriminación que afectan a los estudiantes que pertenecen a un pueblo indígena. Estas situaciones afectarían, en principio, su permanencia en la universidad en términos de las experiencias que estos estudiantes viven dentro de la misma.

A nivel familiar, si bien elementos como el bagaje económico y educativo emergen como parte de los elementos condicionantes; se destaca la acción facilitadora del apoyo y motivación de la familia durante los estudios.

b. Interpretar los componentes y condicionantes de la permanencia en las instituciones de educación superior universitaria desde la perspectiva de los actores institucionales implicados.

El análisis realizado en este estudio posibilitó analizar transversalmente los elementos identificados respecto de la permanencia de los estudiantes indígenas recuperando, de manera prioritaria, la voz de los propios estudiantes indígenas.

Asimismo, la representación de los datos ha permitido desarrollar un modelo de la permanencia de los estudiantes indígenas que integra los elementos identificados en dos ámbitos: el del estudiante y el de la institución.

La interpretación desarrollada en este estudio permitió posicionar los aspectos referidos a la *identidad indígena* como ejes centrales del modelo, ya que acorde a los resultados y a la posición adoptada en este estudio, son primordiales durante la trayectoria académica en la universidad.

Los componentes de la permanencia se interpretaron como elementos fundamentales no sólo por su función descriptiva, sino también porque pueden indicar líneas de acción institucional orientadas a la mejora de la permanencia.

El modelo indica también que existen una serie de elementos previos, interpretados en el marco de este estudio como condicionantes por cuanto determinan aspectos referidos al momento de acceso, que luego se relacionan con el momento de la permanencia. En este sentido, las percepciones relativas a la educación secundaria, las motivaciones para proseguir estudios universitarios y la elección de la carrera; constituyen aspectos condicionantes del ingreso a la universidad.

Otro conjunto de elementos que se interpretan como condicionantes son los relativos a las familias y las condiciones institucionales, que ya se ha explicado convenientemente en secciones anteriores. Nuevamente, se interpretan como condicionantes en tanto ejercen una influencia que moldea la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad.

En síntesis, esta interpretación de los componentes y condicionantes de la permanencia representada en un modelo construido a partir de los datos obtenidos, refleja una imagen compleja y dinámica del proceso que atraviesan los estudiantes indígenas una vez que se encuentran estudiando en la universidad. Ponen de relieve, por tanto, no sólo una serie de elementos descriptivos sino también intentan reflejar sus interacciones, a fin de ofrecer una imagen cercana a la realidad y construida a partir de los datos obtenidos, los aportes teóricos y la propia interpretación realizada por el investigador.

9.4. Limitaciones de la investigación

Este estudio posee varias limitaciones, que se detallan a continuación. Este señalamiento no invalida los resultados expuestos, sino que, por el contrario, aporta una imagen compleja del desarrollo de un proceso de investigación y sus alcances.

Limitaciones referidas al rol del investigador

Tal como se señaló en el *Capítulo 6. Diseño del estudio de campo*, el rol de investigador es fundamental en la investigación cualitativa. Además de llevar adelante todo el proceso de investigación, es el principal instrumento de recogida de datos a la vez que los analiza e interpreta.

En este estudio, entre las limitaciones referidas al rol del investigador se encontraron aquellas relacionadas con su condición de investigadora *externa* al contexto institucional, cultural y de nacionalidad de los informantes. Si bien la investigadora se desplazó a cada uno de los contextos de oportunidad e instituciones, desarrollando diversas estadías en cada uno de éstos; es importante señalar que las percepciones y visiones recogidas están permeadas por un bagaje cultural y nacional que es diferente al de los participantes en el estudio.

Limitaciones del enfoque metodológico

En cuanto al paradigma interpretativo adoptado, se asumen en este estudio las limitaciones referidas a la subjetividad, los tiempos y recursos, el personalismo que caracteriza los temas estudiados desde este paradigma.

En cuanto al estudio de casos múltiple desarrollado, se asumen las limitaciones relativas a la posible introducción de sesgos, puesto que el propio investigador es quien recoge y analiza la información, y las limitaciones relativas a los tiempos y recursos. En este sentido, si bien se considera que el tiempo invertido en el trabajo de campo fue rentabilizado de manera efectiva, estancias prologadas y la inversión de mayores recursos económicos (transporte) permitirían profundizar más en el estudio de la permanencia en estos contextos.

Al respecto de la estrategia mixta de recogida de datos cabe señalar que sus principales limitaciones, ya indicadas por Creswell (2003), fueron la necesidad de transformar los datos para que pudieran ser integrados en la fase de análisis de la investigación, proceso que se explicó en la estrategia de análisis utilizada. Por otra parte, dado que los métodos tuvieron diferente peso en su prioridad ello se refleja en el estudio, lo cual podría ser una desventaja en la interpretación de los resultados finales dada la predominancia del enfoque cualitativo.

El estudio de algunos casos es incompleto, dado que no se ha podido entrevistar a todos los informantes, aplicar los cuestionarios y/o revisar todos los documentos previstos inicialmente en el diseño de la investigación. Asimismo, no se tuvo acceso a todos los perfiles de informantes previstos en el diseño inicial, quedando conformada la muestra final por informantes del perfil 1.

Limitaciones de los resultados

Se asume como limitación propia de los resultados obtenidos en un estudio cualitativo que éstos contribuyen poco al avance de la práctica social, más bien se entienden como una aproximación posible a la realidad, entre otras.

En este marco, los resultados a los cuales se arribado pertenecen a los casos analizados, y por tanto la generalización estadística no es posible en este tipo de enfoque.

Esta limitación se expresa en este estudio ya que se entiende que los casos abordados constituyen el límite de las conclusiones a las que se arribó a partir de este estudio. Los resultados obtenidos pertenecen a los contextos analizados, aunque fue posible establecer relaciones entre éstos y el marco teórico.

Respecto a limitaciones del modelo, se intenta capturar como las experiencias de etnicidad son un proceso dinámico impactado por el contexto institucional. Sin embargo, el modelo ha sido construido a partir de datos obtenidos ceñidos a casos específicos.

9.5. Nuevas líneas de investigación

El presente estudio ha posibilitado identificar aspectos centrales referidos a la permanencia de estudiantes indígenas en las universidades, recuperando las propias experiencias, sentidos y significados de los estudiantes durante su paso por estas instituciones. Como resultado de este análisis y reflexión, se ha podido delimitar el modelo de la permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior.

A la vez se ha profundizado en el entendimiento de la permanencia como un fenómeno complejo y multidimensional, que requiere un abordaje desde diferentes planos a fin de apoyar al desarrollo académico y personal de los estudiantes y, en última instancia, para promover su graduación. A partir de este estudio, emergen sin embargo un conjunto de aspectos que, por las características propias de este estudio, han quedado sin abordar y que podrían ser significativos al momento de dar continuidad a esta línea de investigación. Asimismo, otros han sido fruto de otros cuestionamientos e interrogantes fruto del propio desarrollo del estudio.

Al respecto, la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior se presenta como una problemática actual y relevante en el contexto latinoamericano considerando el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus demandas por educación superior. Para abordajes futuros sobre esta problemática se realizan las siguientes recomendaciones y sugerencias:

- Profundizar en el análisis de la perspectiva de otros actores además de los institucionales, por ejemplo, las familias, referentes de organizaciones indígenas presentes en la comunidad, funcionarios estatales, entre otros. Por otra parte, si bien se han analizado dos contextos acotados en dos países

diferentes, sería importante analizar otros contextos de manera comparativa y transversal, incluso dentro de un mismo país. Asimismo, otra línea de indagación podría constituir el análisis de las experiencias de estudiantes pertenecientes a diferentes grupos indígenas.

- Realizar estudios longitudinales para profundizar aspectos tales como egreso y desarrollo profesional. La permanencia de los estudiantes es un momento en la trayectoria estudiantil que se completa una vez que el estudiante obtiene su titulación; por otra parte, puesto que el objetivo del estudiante es completar esta trayectoria y alcanzar el ejercicio profesional e inserción laboral. Asimismo, podrían también desarrollarse estudios de corte etnográfico para captar las singularidades de cada caso de estudio.
- Profundizar el análisis de cada una de las dimensiones de la permanencia identificadas en este estudio, avanzando en describir sus interrelaciones. La dimensión referida a los componentes de la permanencia, y concretamente las denominadas *experiencias identitarias*, se presenta como un aspecto relevante a continuar analizando para obtener una visión más focalizada y perfilada de la permanencia de estudiantes indígenas.
- Analizar el impacto de las investigaciones realizadas, en el marco de la educación superior y los pueblos indígenas, en el diseño e implementación de políticas públicas. El abordaje de las implicaciones derivadas de las investigaciones en el diseño y aplicación de políticas educativas, tal como ya han señalado otros estudios, podría aportar mayor información respecto de la pertinencia y relevancia de éstas en términos de la educación superior.

CHAPTER 9. DISCUSSION, PROPOSALS AND CONCLUSIONS

The present study deals with the persistence of indigenous students in institutions of higher education in Latin America. In this respect, blocks I and II above have been dedicated to the description and analysis of theoretical background, chapters 2 to 5, and methodological and results aspects, chapters 6 to 8. This block closes this Report Doctoral Thesis, and contains chapter 9 that focuses on the discussion of results and presentation of conclusions, integrating the theoretical aspects indicated and the aspects analyzed from the applied study.

In the first place, the discussion of the results exposed in Chapter 8 is presented, in the light of the theoretical contributions outlined in Block I.

Second, the model for the persistence of indigenous students is presented, represented by the obtained data. It should be noted at this point that, as indicated in previous sections, the main function of this representation is to provide a better understanding of the data obtained and analyzed in the framework of this study (Miles et al., 2014).

Third, the conclusions of the study are presented and for this the specific objectives are recovered. It should be remembered that these are derived directly from the general objectives of this study: a) to understand the processes involved in the development of the persistence of indigenous students in higher education institutions; and b) analyze the facilitators and obstacles that characterize the persistence of Indigenous students in institutions of higher education.

Finally, we present the limitations found in the development of the study and the future lines of research that derive from it.

9.1. Discussion of results

According to the results obtained in this study, indigenous students' persistence in higher education institutions is made up of a series of interrelated and interconnected aspects. Those aspects are related not only to an individual dimension (the subject) but also to their previous experiences, their family and institutional environment.

Consistent with the results obtained by other studies on persistence, as explained in the following sections, an approach to improving the persistence of indigenous students in higher education institutions would imply not only considering their background but also the institutional constraints.

It is assumed that indigenous students' persistence constitutes a multidimensional phenomenon. Therefore, it is affected not only by personal factors (for example, the identity and the socioeconomic background of the student); but also, by a set of experiences (prior to admission to university) and influenced by a set of conditions (related to the persistence at university itself).

Based on these assumptions, the organization of this discussion responds to the themes and sub-themes identified in the data analysis, and incorporates the relationships established with the theoretical framework presented in Block 1.

9.1.1. Components of indigenous identity

In the case of the students participating in this study, three elements were identified as constitutive aspects of their indigenous identity: mother tongue, self-identification and the place of origin (see 8.1. *Components of indigenous identity*). These aspects correspond to the dimensions of identity condensed into the definition of indigenous people: cultural linguistic dimension, dimension of the recognition of identity; and territorial dimension and common origin (see Chapter 4. *Indigenous People and Higher Education*).

In the broad sense, therefore, indigenous identity emerges as a complex and multidimensional construct, which is not confined to linguistic aspects (usually assumed as a single criterion for identifying belonging to an indigenous group), but also includes the subject's own ascription (the expression of belonging to a certain group of people), and is also associated with the bonds that subjects establish with a certain territory or community.

The analysis carried out in this study, more specifically, allowed us to identify how these three components of identity are expressed in the university context, making it possible to establish links with the moment of persistence in the university. In this sense, the information provided by the informants points out different nuances and experiences associated with these identity components reflects, in addition, coincidences with the previous research in persistence reviewed. It should be noted here that this aspect (termed *ethnic belonging*, in some studies) is indicated as a central element within the personal factors that affect persistence (for example, in the classification of Nora and Crisp, 2012, see Chapter 3. *Persistence in the university: concept and models*).

Regarding the use of the indigenous mother tongue in the university context, the students participating in this study pointed out that trust with the interlocutor is the key element when using their indigenous language in the university context (in informal conversations or to solve academic tasks with their peers, for example) (see 8.1.1. *Mother tongue*). This is a central point for the persistence in the university since, contrary to what could be supposed, as Zavala and Córdova (2010) point out, the trust to exercise the indigenous language in university context is defined, for these students, in relation with an interlocutor who will not humiliate or mock, more than with one who has the same origin or speaks the same language. In this regard, the informants of this study related various discrimination situations related to the use of the indigenous language in a university context (see 8.1.1. *Mother tongue*).

The self-identification in the university context emerges as another important aspect since the very recognition that the students perform, implies assuming that it is ascribed to a worldview, culture and traditions of their own, common to a particular group of people, and that differentiate them from others.

The results obtained from the analysis revealed several situations during the stay in the university. This diverse spectrum of situations was configured between those who indicated that they had denied or hidden their identity in the university context, and those who reported having recovered it or having recognized themselves as belonging to indigenous people during their stay in that context (see 8.1.2. *Self-identification*).

The place of origin is also an element of identity recognition. This is expressed as an anchoring territory for indigenous students, not only because it is where they have grown up, but also because it is the place where they feel culturally anchored, even though it may also be a reason for discrimination during their stay in the university (Zavala and Córdova, 2010). Accordingly, the results obtained in this study reflected some discriminatory situations and/or negative feelings experienced by some indigenous students, when admitting their place of origin at the university (see 8.1.3. *Place of origin*).

Informants expressed that these identity aspects are usually unknown or ignored within the institution itself. They indicated in this respect, having experienced feelings of shame, as if the person were carrying "something bad" or a defect, when exercising their language in the university context, express their identity in front of their peers or refer to their place of origin in university activities (see 8.1. *Components of indigenous identity*). In this regard, it seems that there is an *invisibilization* of indigenous students in university institutions (Casillas et al., 2010), perceived not only in terms of the absence of identification mechanisms but also in relation to the identification of needs and problems they go through during their stay at the university.

These feelings and negative experiences regarding indigenous identity can be associated with the invisibilization by the students themselves, that is, when they are the ones who choose to hide these identity aspects in order to avoid discriminatory situations in the university context (Casillas et al., 2007; Casillas et al., 2010). This impacts on the persistence of indigenous students in association with other unfavorable conditions, so that the persistence in the university becomes a struggle between the personal and academic levels (Chavez, 2008, Zavala and Córdova, 2010). Furthermore, the results also showed that the possibility of manifesting this identity and its components, in a university context is an aspect that can favor and improve students' persistence; specifically providing positive academic and identity experiences (see 8.3.2. *Social Experiences* and 8.3.4. *"Identity" Experiences*).

9.1.2. Prior university experiences

It is undeniably true that all students start university with a set of experiences and knowledge that make them unique and singular and that each of them will experience the university in a different way. However, common patterns have been found among the experiences reported by students and referred to a set of elements.

The results obtained in this study reflect that the secondary education is perceived as "deficient" or "insufficient" in terms of the contents and skills necessary to perform in the university producing, according to the evaluations of the informants, feelings of "being at disadvantage" compared to non-indigenous peers who have influenced their academic career (see 8.2.1. *Perceptions on Secondary Education*). In this regard, in the case of Latin America, specifically Peru and Mexico, several studies have revealed that the quality of secondary education in rural contexts or in the periphery of large cities, where the majority of indigenous students have had the opportunity to attend, is considerably lower than other secondary schools located in urban contexts (Rezaval, 2008, Schmelkes, 2003).

Beyond recognizing these deficiencies in training that are repeatedly pointed out in various studies (see Chapter 5. *Indigenous students in the university*) and affecting a large group of students, the question or debate would be about the role of primary education and secondary education in the reproduction of cultural capital differences among students. In this sense, although these are difficulties that are also experienced by other students who are not of indigenous origin (see Chapter 5. *Indigenous students in the university*), perhaps the biggest problem or difference is that these differences that begin in Secondary education not only continue but also intensify in higher education, with the aggravation that for some indigenous students the process of adjustment between the knowledge and skills needed for higher education and those who possess secondary education not only takes longer and requires more effort, but sometimes also involves an economic cost. The transition from one level to another, therefore, acquires other characteristics.

At the same time, for some students their performance in secondary education has been very good. However, when they come to college and are faced with this very different performance this situation generates a feeling of dissatisfaction that they cannot explain and that, in some cases, has influenced their performance negatively (see 8.3.2. *Academic experiences*).

Regarding the motivation to go to university, in some cases the informants referred to it as "becoming something in life" or "to be better than this" (see 8.2.2. *Motivation to study at university*) giving a meaning of *transformation power* to higher education that some authors point out as "the myth of higher education" (Tubino, 2012, Zavala and Córdova, 2010).

These perceptions attributed to higher education as an element of transformation that place the indigenous as something inferior, must be analyzed in the socio-historical framework of each country (Alfaro, 2007). In this sense, it should not be overlooked that the construction of indigenous identity associated with negative and discriminatory images have permeated societies and different spheres of development, higher education among them (see Chapter 4. *Indigenous People and Higher Education*).

At this point it is important to note that some students indicated that they had access to university, but without prior orientation, for example, regarding information or vocational guidance. Contact with "real" experiences (teachers, academic events, academic contexts) would be fundamental mainly to promote access by providing experiences or first-hand contacts to "know what the university is about" (see 8.2.2. *Motivation to study at university*, epigraph a. *Origin of motivation* and b. *Desire for improvement*).

This connects with the next point, as it is inferred from the stories of the students, sometimes it seems that the choice of the race is in the background and what is prioritized is the entrance to the university. In some cases, although they had not been able to enter the desired degree in the first instance (because of the grade obtained in the entrance exam, the lack of vacancies or the costs involved, for example), they had opted for a second - and even of diametrically opposed areas of knowledge, in order to remain in university studies (see 8.2.2. *Motivation to study at university*).

The choice of career then follows different motivations that are not always linked to a previous vocation or desire, but rather to other types of contingencies, such as the career of the parents, their expectations or the expectation of returning to the communities to practice their profession in their place of origin (see 8.2.3. *The choice of the career*, epigraph c. *Contribute to the community*).

9.1.3. Components of the persistence in the university

The results obtained reflect two reasons that persistence is associated with: the perception of the university as an opportunity and as an instrument. The informants indicated that studying at the university allows them to develop as individuals and professionals, as well as to know the society (see 8.3.1. *Reasons to stay at university*, epigraph a. *The university is an opportunity*). On the other hand, the university, the knowledge and knowledge acquired in it, are perceived as a tool for community development, as well as contributing to personal and professional development, and this is another reason justifying its persistence in it (see 8.3.1. *Reasons to stay at university*, section b. *The university is an instrument*).

Regarding the academic experiences, the difficulties mentioned by the interviewees are related to specific activities to be carried out during their academic career: oral presentation activities, reading comprehension and use of study techniques (see 8.3.2. *Academic experiences*). In this regard, several studies (Carter, 2006; Nora and Cabrera, 1996; Villasante, 2007) point out that the differences between the education received by indigenous students in secondary school and the demands of the higher level are determinant in the persistence. The demands of levels of abstraction in more complex content, and in the use and appropriation of a specific academic vocabulary, among others, present greater challenges in the case of students who do not have a solid base of previous educational levels (see also 9.1.2. *Prior university experiences*).

On the other hand, the academic and social integration of the student is fundamental for the trajectory and performance in the university, which must be accompanied by the support of those family and communal ties that are significant for the student (see 3.3.2. *Perspective and models Sociological*). In the case of the students interviewed, it was found that the family, parents, siblings, uncles and grandparents played a fundamental role in supporting students. For some students, it was not an economic support, but rather an affective and emotional support, although at a distance, which motivates the students to continue in the race despite the difficulties they encounter. For other students, the motivation received by some secondary school teachers, especially for admission to university, was also mentioned.

Secondly, given that for some informants who had moved to the city to study at the university, being away from their families and being alone influenced both the first contacts with the university context and their persistence (see 8.3.3. *Social experiences, epigraph b. Adaptation to the university*).

Link to the community is another aspect that has been pointed out by both students and literature as a significant element in persistence.

It should be noted that it is not always considered as a possibility or desire to return to the community once the studies have been completed. As observed by some studies (Carnoy, et al., 2002), this option does not always emerge as the most appropriate for those students from indigenous people who have already experienced a "qualitative leap" in their training. However, some students interviewed did express their desire to return to their communities to contribute their knowledge and that is in tune with those studies that have pointed out the importance of maintaining ties with the community of origin during the educational trajectory.

In a transversal way, situations of discrimination arise due to the fact of being indigenous, both in the city and in within the university.

On the other hand, as noted in chapter 5 of the theoretical framework, while it is true that the implementation of certain programs and actions has favored the visibility and inclusion of indigenous students, some students interviewed indicated that this sense of invisibility persists. They experience not feeling recognized as a part of the institution itself.

9.1.4. Personal and family background in relation to persistence

Overall, the study of the persistence in the university has been oriented by considering factors that can favor or impede it.

The theoretical perspectives that have dealt with this phenomenon have focused on several aspects, contributing explanatory models that have allowed to deepen the knowledge of the persistence from different approaches (including psychological, sociological, economic, and organizational aspects, referring to student interactions with the institution, or cultural aspects) (see *Chapter 3. Persistence in the university: concept and models*).

In this respect, the gender condition is a factor that has been identified in the framework of studies developed from a cultural perspective of persistence analysis, for example in the classification of Astin and Oseguera (2012) and Nora and Crisp (2012) (see *3.4. Perspective and cultural models in the analysis of persistence*). In this sense, the condition of being a woman and indigenous, which is often compounded by the scarcity of economic resources and the responsibilities assumed by motherhood, for example, have a negative impact on persistence. This implies that sometimes women belonging to indigenous groups manage to enter university, but then face greater difficulties than their male counterparts, and / or have less support to overcome them, which directly affects their persistence (Rynaga, 2009; Zavala and Córdova, 2010). In this direction, the results obtained in this study indicated a series of perceptions associated with the assigned roles from which the women are assigned the family environment and therefore do not need to study (see *8.4.4. Gender, section a. Roles assigned*).

On the other hand, those elements associated with the family have been identified as aspects that directly affect persistence, and among which there are the aspirations and expectations of the parents and of the student and the assumed family burdens (Barrales et al., 2014; Swail et al., 2012).

The support and motivation of the family have been identified as a fundamental aspect for the persistence of indigenous students. This support takes various forms and is sometimes translated as financial aid, emotional support, commitment to continue in university studies or even the creation of an enabling environment that allows the student to cope with the difficulties that students go through during their stay at university (Carnoy et al., 2002, Chavez, 2008, Zavala and Córdova, 2010).

In this direction, the results obtained in this study reinforce the relevance assigned to the family as a conditioning element of persistence. It has been families, namely parents, uncles, aunts, or grandparents, who in some cases have motivated and supported students to start and stay in university studies (see *8.4.3. Support and Motivation*). However, it is interesting to note that this support of the family has been dissimilar in the case of the female indigenous students participating in this study. In this regard, some interviewees mentioned certain difficulties encountered in the family at the time of starting and staying in university studies (see *8.4.4. Gender*).

The economic background of the student and their family becomes a constraint since the difficulties of paying the direct and indirect costs of studying at the university affect the concrete possibilities of remaining in the university in the case of indigenous students. This factor has been widely reported in studies developed from an economic perspective (see 3.3.3. *Perspectives and economic models*) and is a factor that also affects students who are not of indigenous origin. However, in the case of indigenous students it seems to be aggravated even more by being associated with other factors that negatively affect them. The need to reconcile study and work emerges early in some life stories of the students surveyed and continues in the university, negatively impacting their academic performance (see 8.4.2. *Economic background, section b. Study / Work Compatibility*). As pointed out by other studies (Carter, 2006; Swail et al., 2003), this situation forces students to drop out of school in order to be able to find a full-time job in order to have financial resources at times to support them, but other times also to save and sustain or support their families financially.

9.1.5. Institutional constraints of persistence

The institutional context and the elements that make it up, have been studied as part of the factors that may favor or hinder the persistence of students. For example, models such as Reason (2009), Seidman (2012) or Tinto (2010, 2012) have highlighted different aspects of universities in achieving students' persistence (see 3.3.6. *Other persistence models*).

In this regard, it is important to insist on the role played by the institution itself in ensuring persistence. Although this has been identified with the concept of retention and differs from persistence, since it belongs to the student's field, it must be recognized that both involve each other and interact before, during and at the end of the student's educational trajectory by the institution (see 3.1. *The concept of Persistence* and 5.3. *Role of the university in persistence*). As stated, persistence is constituted in the encounter between what the student brings and what the institution offers (Ambroggio, 2000), so that the analysis of the latter is a point to take into account while trying to improve the persistence.

The achievement of the educational trajectory of the students is thus conditioned by elements of the institutional sphere, which can be identified as internal forces (structures, actors, services and training programs) or external (such as guild conflicts, or contextual conditions). García de Fanelli (2006) refers to these as endogenous and exogenous determinants, respectively, to highlight the implications of climate and institutional culture, for example, as well as the determinations derived from a concrete socio-political moment that impact on the university and, therefore, its members.

In the results obtained in this study and coincident, with the scheme of García de Fanelli (2006), two types of conditioning factors were identified: those that belong to the institution itself and those that, although they affected the institutional dynamics, are not part of the university itself but impacted on the possibilities of persistence of students (see 9.1.5. *Institutional constraints of persistence*).

Regarding the internal or endogenous determinants, the informants referred more specifically to the use of the native mother tongue in the university context, clearly differentiating in two positions. Some reported positive experiences with teachers with whom they could communicate in their mother tongue or participation in outreach activities organized by the university itself. In other cases, the informants indicated that they did not feel support or have institutional spaces that allowed them to reflect on the exercise of their mother tongue (see 9.1.5. *Institutional constraints of persistence*, epigraph b. *Recognition of mother tongue*).

Promoting favorable conditions for exchange among students, within the classrooms but also in other university spaces, has been identified as one of the institutional factors that affect persistence in highly culturally diverse contexts (Jayakumar, 2008; Terenzini et al., 2001). The recognition and strengthening of the diversity of the student body of a university has academic and non-academic benefits related, for example, to the creation of a sense of belonging (Hall et al., 2011).

On the other hand, the results of this study did not find other factors that have been reviewed in the scientific literature (for example, the student teacher ratio indicated by Astin and Oseguera (2012) or the selectivity of the institution mentioned by Nora and Crisp. However, the determinant associated with the evaluation of the indigenous language is of importance since it could be framed in the cultural propositions for the persistence of Kuh and Love (2000). Students face a series of challenges associated with the perceived cultural distance between their culture of origin and the dominant culture of the university campus (see 3.4. *Perspectives and cultural models in the analysis of persistence*).

These contributions affirm the idea that persistence is not only an individual phenomenon but is influenced, directly or indirectly, by institutional factors. It is necessary to point out once again the importance of considering the cultures of students' origins and institutional characteristics in order to favor educational trajectories (Astin and Oseguera, 2012, Kuh and Love, 2000, Nora and Crisp, 2012).

Regarding the external or exogenous factors, the participants in this study indicated that the trade union conflicts caused the suspension of classes, thus affecting the continuity of the studies (see 8.5.2 *External constraints*).

9.1.6. Proposals for improving persistence

The significance of the existence of institutional support structures that provide the necessary resources for the inclusion of students in higher education has been pointed out in several studies (Biewer et al., 2015, European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

The results of this study allowed the categorization of two types of proposals for the improvement of persistence based on the perceptions of the informants. These proposals emerged associated with the institutional level, specifically in the form of institutional support strategies and the revaluation of indigenous identities in the university context.

In the first case, the informants indicated the need to have economic support that allows them to pay for part of the studies in the university. In correspondence with the economic difficulties that they mentioned (see 8.4.2. *Economic background*), the informants highlighted as a proposal the implementation of financial support scholarships, for example for transfers, maintenance and materials (see 8.1.6. *Institutional*, epigraph a. *Economic support*).

In this regard, the implementation of scholarships has been one of the main modalities to favor the access of indigenous students to institutions of higher education (Muñoz, 2006). However, and based on the results of this study, it would seem necessary to develop aid that contemplates the moment of persistence and / or review the existing aid, in order to strengthen its implication and relevance.

Conversely, the informants indicated the creation of a university residence as a proposal regarding the institutional supports necessary for the persistence (see 8.1.6. *Institutional support structures*, section b. *Other supports*). This aspect coincides with the study by Reuca (2010), which, although developed in a Chilean context, emphasized the need to contemplate student housing for indigenous students who were studying at university.

Secondly, a set of proposals associated with possible institutional actions aimed at the revaluation of indigenous identities was identified. Specifically, from the perspective of the informants, the strengthening of the indigenous mother tongue in a university context could be promoted through training courses and exchanges between students and teachers (see 8.6.2. *Revaluating indigenous identities*, section a. *Indigenous language within the university*).

On the other hand, the results of this study show a second group of actions focused on the revaluation of culture as part of the indigenous identities. In this sense, the informants recognized and positively valued the institutional actions related to the indigenous identity, exhibition of dances, meals, congresses in Quechua, for example. However, they stressed that more actions are necessary to revalue the culture within the institution (see 8.6.2 *Revaluating indigenous identities*, epigraph b. *Actions to revalue the culture*).

In the direction of this second set of proposals, it is important to remember that, as was explained in this study (see *Chapter 4. Indigenous People and Higher Education* and *Chapter 5. Indigenous students in the university*), it is not only important that the institution maintains a positioning related to the construction of inclusion and interculturality, but it is also necessary to build and support the discourse with concrete actions that are transversal to the entire institution and involve all its members.

This does not invalidate the efforts and actions that the university institutions themselves are already undertaking, but points out the need to reinforce and intensify them, putting in value the contributions of the institutional actors themselves, and more specifically, the indigenous students themselves. The revaluation of the indigenous identities within the institutional context is one of the priorities for the persistence of the students at the same time.

9.2. A proposed model for indigenous students' persistence

After reviewing the main scope of this study, it is necessary to return to its initial question which could be summarized as follows: what factors lead to indigenous students persisting in the university? There is a recurrent sense of opportunity attributed to higher education that could influence decisions to persist despite all the difficulties the students expressed.

As Braxton et al. (1997) claim persistence is a puzzle, and in this sense the persistence of the indigenous students can be described as a map in which they configure the different elements that make it up.

First, and as mentioned in Chapter 4 of this study, the access to university is an important first step, though not sufficient for the inclusion of indigenous students. In this sense, the fact of promoting their access to the university does not guarantee that they remain there and although it is not possible to control and / or influence all aspects of the experience, it is possible to affirm that the institution can affect some aspects that, although they belong to the sphere of the student, can be influenced positively by the institutional action.

In this sense, we have analyzed in this study, interviews belonging to students who have participated in various inclusion experiences, either in a program implemented by an international organization, a differential access modality, and even an intercultural university.

However, regularities have been found in terms of the aspects favoring and hindering the persistence of these students.

At the theoretical level, the proposed model integrates not only aspects indicated in theoretical perspectives, but also recent research and studies, related to persistence; along with the dimensions and concepts identified as a result of the multiple case study developed.

The model, as a situation map, describes a scenario, but it is not intended to be a fixed but a dynamic image in which other elements should be incorporated.

The map of the stay of the indigenous students in the higher education delimited in this study then shows two areas: one referring to the student and another referring to the institution.

The aspects relating to the indigenous identity emerge as central aspects in the model. While other coincide with the models of persistence, identity emerges with an element that differentiates students from other students, in this sense, emerges as an aspect to be worked transversally not only in remedial programs or from the careers but at the institutional level.

The central idea proposed in this model is to show the transversality of identity and how it permeates student experiences to a lesser or greater degree, it would also be

important that the university context recognizes these actions perhaps not necessarily from the question but also from actions that involve the entire community.

This model is proposed as a "map". The question remains how to improve the persistence of indigenous students in the university?

Persistence then occurs in the interaction, in the coming between, the student and the institution. In a similar way to the one proposed by Ambroggio (2002), on the one hand there is the student's background, which he possesses previously, his identity, experiences, family and sociocultural background, and what he finds in the institution in terms of opportunities and experiences, that is, the interaction or the encounter between "what the student brings" and "what the institution offers", in the author's words.

In this study, the designed model proposes elements that guide three processes:

A) the analysis of the characteristics of the persistence of the indigenous students in the university with an orientation towards the equity in the persistence

B) reflection on the elements that favor the persistence of indigenous students in higher education in different dimensions (personal, family-sociocultural, institutional and public policy)

C) an orientation towards the change of reality, based on the search for a greater coherence in the practical actions that are carried out to achieve a greater relevance with respect to the diversity of students that welcome the institutions of higher education.

The proposed model is based on a series of assumptions referring to the central topics collected in the development of this study:

- The persistence is built from the interaction between the student (individual level) and the university (institutional level), is therefore composed of aspects related to educational trajectory and student experiences.

- The persistence of the indigenous student in the university is influenced by a series of personal and familiar conditions.

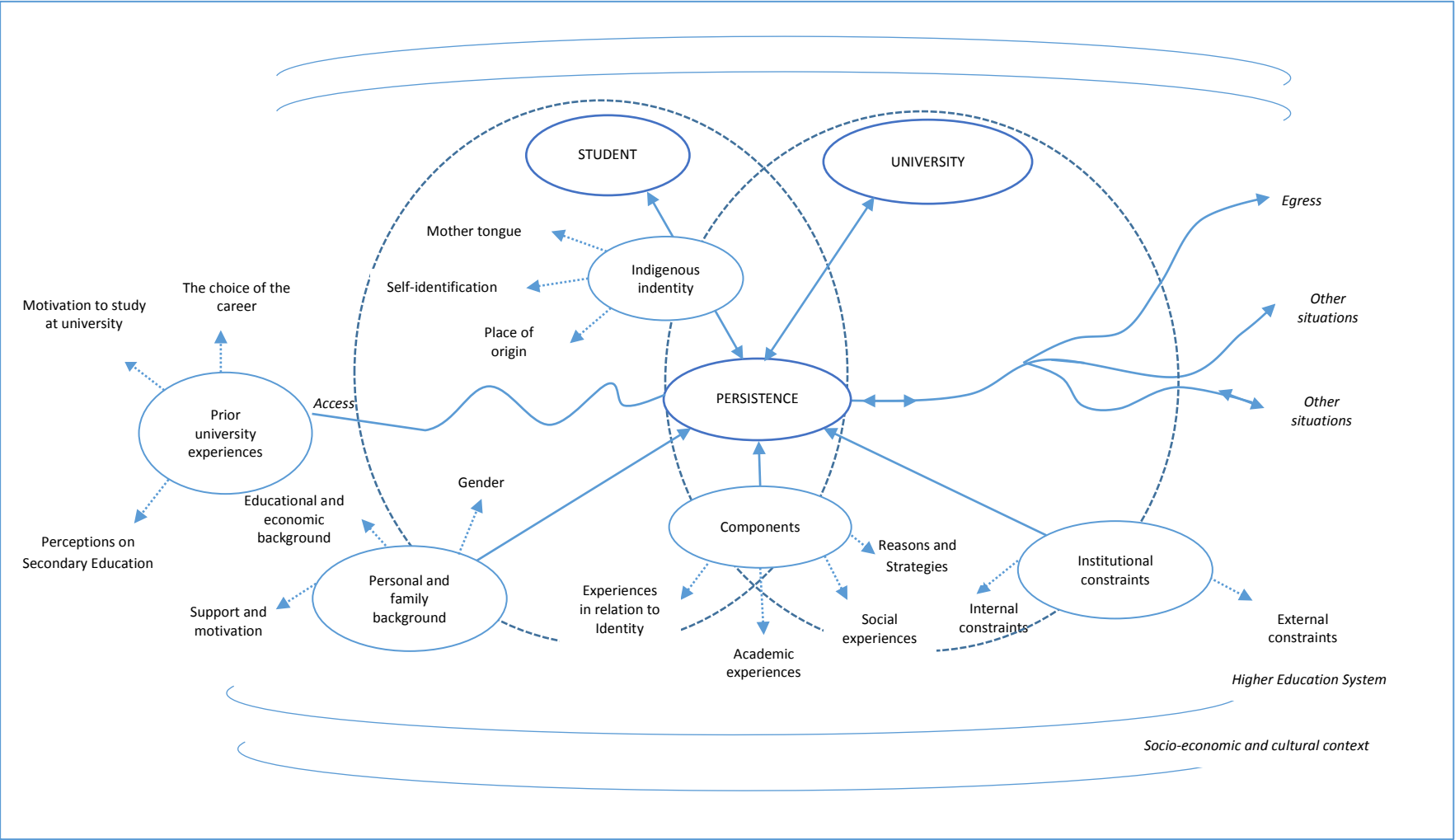
- Indigenous identity is one of the main aspects for persistence.

- External institutional conditions influence persistence, as well as internal institutional conditions.

The persistence of the indigenous students in institutions of higher education must be understood from an integral perspective, that considers both the individual level and the interrelations with the institutional scope; as well as aspects related to the family environment of the student. Also, there are a number of components of persistence itself that include experiences related to indigenous identity within the

university context; which should also be taken into account when thinking about strategies to strengthen this moment in the student's academic career (see Figure 28).

Figure 28. A proposed model for Indigenous students' persistence.



9.3. Conclusions

In a qualitative study, the conclusions follow a recurrent process of elaboration since the analysis and reflection take place throughout the study development (Tójar, 2009). In this sense, we present below the conclusions obtained from this study based on the objectives.

9.3.1. Conclusions in relation to the specific objectives of the research

The present study on the persistence of indigenous students in institutions of higher education in Latin America proposed two general objectives and their corresponding specific objectives. The following sections detail the conclusions reached in relation to each of these after the study has been completed.

It should be noted that one of the first questions that we approach in this study is related to approaching inclusion and equity as principles in Higher Education (see *Chapter 2. Inclusion and Higher Education*). In this respect, this general framework of analysis not only guided the development of research, but also allowed to reflect on the possibilities and challenges that still persist in achieving inclusion on this educational level.

This work of conceptualization allowed us to define persistence as a concept specific to the student's field, thus differentiating it from the retention, which belongs to the institutional sphere, as well as other processes that may occur in the academic life of a university student (see *Chapter 3. Persistence in the university: concept and models*, points 3.1. *The concept of persistence* and 3.2. *Persistence and other related concepts*).

At the same time, persistence was defined as one of the moments of the educational trajectory of students along with access and egress. In this regard, however, the relevance of persistence has been emphasized throughout this work as a fundamental moment in this trajectory.

This centrality of the moment of persistence of the students has also been reflected in the presentation and analysis of diverse perspectives and models that have been developed for their study. In this respect, it has been possible to conclude that each of these perspectives contributes a relevant element to the study of persistence considering psychological, economic, sociological, organizational and interactional aspects; as axis of analysis of the same (see 3.3. *Perspectives and models on the persistence in the university*). Likewise, the importance of the analysis of persistence from the perspectives and cultural models was emphasized. The presentation and analysis of these perspectives allowed us to conclude the importance of ethnicity in the analysis of persistence, emphasizing the importance of its consideration at the institutional level (see 3.4. *Perspective and cultural models in the persistence analysis*).

The systematization of a diverse set of factors identified in the literature made it possible to also highlight the diversity of factors that shape and intervene in the phenomenon of persistence. This aspect reaffirms the concept of persistence as a multidimensional phenomenon, which is not confined to only one aspect or factor (see 3.5. *Factors affecting persistence*).

In this context, the general objective 1 was oriented to understand the processes involved in the development of the persistence of indigenous students in institutions of higher education. This understanding was posed as associated with two specific objectives that indicated the need to mention: a. How is this phenomenon characterized? and b. What are its main components? The following is a breakdown of the conclusions for each of these specific objectives.

a. Describe Indigenous students' persistence process in higher education institutions.

The description of the persistence of the indigenous students was carried out from two aspects: the analysis of the relations between the demands of higher education and the indigenous people, on the one hand, and the inquiry concerning the situation of the indigenous students at this level, on the other.

With respect to the first point, it is possible to conclude that the analysis of the demands and educational needs in terms of university education is a fundamental aspect to give relevant answers from the field of higher education. In this process, understanding the history of indigenous people, their demands and their link with the formal education system; they stand out as fundamental aspects (see 4.1. *Indigenous People in Latin America: Objective conditions of existence*). In this sense, it is possible to conclude that, although a significant progress has been made in legislative matters (see 4.2. *The Right to Education for Indigenous People ...*), it is necessary to make them more specific in order to guarantee the availability of quality higher education for indigenous students. This process cannot be carried out without considering the voice of those involved, as well as of the state, institutions and international organizations concerned with these issues (see 4.3. *Higher Education and Indigenous People: Actors and Approaches*). This task of collaboration presents itself as a challenge, since it implies agreeing positions and negotiating interests in order to reach certain agreements. However, it is essential if inclusion is to be achieved from an approach centered on the full participation of the subjects.

Regarding the second point, the review carried out in this study leads to the conclusion that a number of policies, programs and strategies have been developed in order to favor the entry of indigenous students into higher education institutions in the Latin American region (see 5.1. *Objective conditions of existence in Higher Education*). These policies, programs and strategies have favored the incorporation of these students into the institutions, although, once access has been obtained, the students encounter a series of difficulties that affect their persistence at the same time. In this respect, it is possible to conclude that the university institution itself has a role when it comes to students' persistence.

On the other hand, the identification of elements that favored and hindered persistence served as a basis during the development of this study (see 5.2. *Indigenous students' persistence: facilitators and obstacles*). These elements were integrated into the four dimensions proposed by the ACCEDES model to analyze the educational situation of students in circumstances of vulnerability in higher education. This scheme of analysis reinforces the multidimensionality of persistence in Higher Education, while incorporating specific aspects in the case of indigenous students (see 5.5. *The ACCEDES Model* and 6.5. *Matrix about persistence*).

b. Identify the components and conditions of indigenous students' persistence in higher education institutions.

The process developed in this study has made it possible to identify a series of aspects that characterize the persistence of indigenous students in institutions of higher education (see *Chapter 8. Results*).

In the first place, it is important to highlight as one of the main results the identification of three components of indigenous identity. As has been argued throughout this study, they reinforce not only the multidimensionality of identity but also the relevance of broadening the criteria when designing actions for indigenous students.

Regarding the persistence components identified in this study, it is possible to conclude that they are related to the motivations of the students and the strategies they deploy to achieve this. In this sense, the assessment of the university as an opportunity and / or a fundamental tool for professional, personal and community development is the main motivation to continue studying there despite the difficulties. This motivates the students to deploy different strategies to achieve this, not only individual but also help and collaboration with other partners. This leads to the conclusion that, while these strategies are relevant from the students' point of view, it would also be important to deploy institutional strategies that allow students to move through the university experience.

At the same time, the results obtained also allow us to conclude that persistence is composed of experiences in three areas: academic, social and identity. These latter not only stand out because of their relevance to the indigenous students interviewed, but also can be enlightening regarding the role of the institution.

Regarding the conditions, the results showed personal, family and institutional conditions that agree with the literature on the subject.

The general objective 2 of this doctoral thesis was to analyze the facilitators and obstacles that characterize the persistence of indigenous students in institutions of higher education.

Two specific objectives were proposed for a. Approaching the conditioning action of the components of persistence identified, be favorable or obstructive; at the same time as b. Interpret them recovering the perspective of those involved in the process.

The conclusions in relation to these objectives are detailed below.

a. To characterize the components and constraints that facilitate and hinder indigenous students' persistence in Latin American higher education institutions.

The identification of the components and constraints identified in this study allowed us to expand this aspect by pointing out a set of difficulties related to the previous educational trajectory that should be revised in terms of improving the persistence of indigenous students in higher education.

As pointed out in Chapter 8 regarding Results, this study allowed us to identify a series of academic difficulties related to the use of language and the understanding of academic texts. These difficulties, however, were identified by the indigenous students in the context of a general sense of disadvantage regarding the education received at pre-university levels.

On the other hand, the analysis cast light on a series of experiences related by students and linked to discriminatory situations during their stay at the university. These situations, although they do not directly refer to problems in personal relationships, show the existence of situations of discrimination that affect students belonging to an indigenous group. These situations would affect, in principle, their persistence in the university in terms of the experiences that these students live.

At the family level, although elements such as the economic and educational background emerge as part of the conditioning elements; The facilitating action of the support and motivation of the family during the studies stands out.

b. Interpret the components and conditions of persistence from the perspective of the institutional actors involved.

The analysis carried out in this study made it possible to analyze transversally the identified elements regarding the persistence of the indigenous students recovering, as a priority, their own voice.

Likewise, the data representation has allowed to develop a model of persistence of indigenous students that integrates the elements identified in two areas: the student and the institution.

The interpretation developed in this study allowed the positioning of aspects related to indigenous identity as central axes of the model, since according to the results and to the position adopted in this study, they are paramount during the academic trajectory in the university.

The components of persistence were interpreted as fundamental elements not only by their descriptive function, but also because they can indicate lines of institutional action oriented to the improvement of persistence.

The model also indicates that there is a number of previous elements, interpreted in the framework of this study as conditioning because they determine aspects related to the moment of access, which then relate to the moment of persistence. In this sense, the perceptions regarding secondary education, the motivations to pursue university studies and the choice of career are in fact conditioning aspects of university admission.

Another set of elements that are interpreted as conditioning factors are those related to families and institutional conditions, which has already been explained conveniently in previous sections. Again, they are interpreted as conditioning factors in that they exert an influence that shapes the persistence of the indigenous students in the university.

In short, this interpretation of the components and conditioners of persistence represented in a model constructed from the data obtained reflects a complex and dynamic image of the process undergone by indigenous students once they are studying at the university. They emphasize, therefore, not only a series of descriptive elements but also try to reflect their interactions, in order to offer an image close to reality and constructed from the data obtained, the theoretical contributions and the own interpretation made by the researcher.

9.4. Limitations

This study has several limitations, which are detailed below. Those limitations do not invalidate the results presented, but instead provide a complex picture of the development and scope of a research process.

Limitations regarding the researcher's role

As noted in Chapter 6. Design of the field study, the role of the researcher is fundamental in qualitative research. In addition to carrying out the entire research process, it is the main instrument of data collection while analyzing and interpreting data.

In this study, the limitations related to the researcher's role were those connected with her status as a foreign researcher considering the institutional, cultural and national context of the informants. Although the researcher moved to each of the contexts of opportunity and institutions, conducting various stays in each of these, it is important to note that the perceptions and visions collected are permeated by a cultural and national background that is different from the study's participants.

Limitations regarding methodological approach

Regarding the interpretive paradigm adopted, we assume in this study the limitations related to subjectivity, time, resources and the personalism that characterize the topics studied from this paradigm.

As for the multiple case study developed, the limitations regarding the possible introduction of biases are assumed, since the researcher is the one who collects and analyzes the information, and the limitations related to the times and resources. In this sense, although it is considered that the time invested in the field work was effectively maximized, prolonged stays and the investment of greater economic resources (transport) would allow to deepen more in the study of the persistence in these contexts.

With regard to the mixed strategy of data collection, it should be noted that its main limitations, already indicated by Creswell (2003), were the need to transform the data so that it could be integrated into the research analysis phase, a process explained in the analysis strategy used. On the other hand, since the methods had different weight in their priority, this is reflected in the study, which could be a disadvantage in the interpretation of the results given the predominance of the qualitative approach.

The study of some cases is incomplete, since it has not been possible to interview all the informants, to apply the questionnaires and / or to review all the documents initially foreseen in the research design. Likewise, it was not possible to access all the profiles of informants provided in the initial design. The final sample was conformed by informants of profile 1.

Limitations of the results

It is assumed as a limitation of the results obtained in a qualitative study that these contribute little to the advance of social practice, rather they are understood as a possible approximation to reality, among others.

In this context, the results belong to the cases analyzed, and therefore statistical generalization is not possible in this type of approach.

This limitation is expressed in this study since it is understood that the cases addressed are the limit of the conclusions reached from this study. The results obtained belong to the contexts analyzed, although it was possible to establish relations between these and the theoretical framework.

Regarding limitations of the model, we try to capture how the experiences of ethnicity are a dynamic process impacted by the institutional context. However, the model has been constructed from data obtained close to specific cases.

9.5. Future research lines

The present study has made it possible to identify central aspects related to the indigenous students' persistence in the universities, recovering their own experiences, meanings and meanings of the students during their stay in these institutions. Because of this analysis and reflection, it has been possible to delimit the model of the persistence of indigenous students in institutions of higher education.

At the same time, we have deepened our understanding of persistence as a complex and multidimensional phenomenon, which requires an approach from different levels in order to support the academic and personal development of the students and, ultimately, to promote their graduation. From this study, however, emerges a set of aspects that, due to the characteristics of this study, have remained unaddressed and could be significant at the moment of continuing this research line. Also, others have been the result of other questions and questions resulting from the development of the study itself.

In this regard, the inclusion of indigenous students in higher education is a current and relevant problem in the Latin American context, considering the recognition of indigenous people and their demands for higher education. For future approaches on this problem the following recommendations and suggestions are made:

- To deepen the analysis of the perspective of other actors besides institutional ones, for example, the families, referents of indigenous organizations present in the community, state officials, among others. On the other hand, although two contexts have been analyzed in two different countries, it would be important to analyze other contexts in a comparative and transversal way, even within the same country. Another line of inquiry could be the analysis of the experiences of students belonging to different indigenous groups.
- To conduct longitudinal studies to deepen aspects such as discharge and professional development. The persistence of the students is a moment in the student trajectory that is completed once the student obtains its graduation. On the other hand, the objective of the student is to complete this trajectory and to reach the professional exercise and insertion in labor. Likewise, ethnographic studies could also be developed to capture the singularities of each case study.
- To deepen the analysis of each of the dimensions of persistence identified in this study, advancing in describing their interrelationships. The dimension related to the components of persistence, and specifically the so-called identity experiences, is presented as an important aspect worth further analysis in order to obtain a more focused and profiled vision of the persistence of indigenous students.
- To analyze the impact of research carried out within the framework of higher education and indigenous people in the design and implementation of public policies. The approach of the implications of research in the design and implementation of educational policies, as already pointed out by other studies, could provide more information regarding the relevance and relevance of these in terms of higher education.

REFERENCIAS

- Acedo, C.; Ferrer, F. y Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), 227-238.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Alfaro, S. (2007). Ser indígena es algo relativo: construcción de identidades étnicas y acciones afirmativas en Perú y Chile. En J. Ansión y F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 111-140). Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ambroggio, G. (2000). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*, 1, 133-143.
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). Caracas: IESALC - UNESCO.
- Arce González, C. y González, J. (2015). Acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en Colombia. En J. Gairín (Coord.), *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior* (pp. 175-196). Madrid: Wolters Kluwer.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Astin, A. y Oseguera, L. (2012). Pre-College and Institutional Influences on Degree Attainment. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention*, (pp. 119-145). United States: Rowman & Littlefield Publishers / The American Council on Education.
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Estudios sobre educación*, 61, 26-33.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2007). *Informe 2008. ¿Los de afuera? Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Estados Unidos de América: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Barrales, A., Villalobos, M, Suárez, C.I., Molina, N., Contreras, A., Sánchez, D., ..., de Salles, I. (2014). Indígenas. En J. Gairín, D. Castro y D. Rodríguez-Gómez (Coords.), *Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad* (pp. 1- 34). Chile: Santillana del Pacífico.

- Barrón, J. C. (2011). ¿Quién interculturaliza la educación superior? *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*, 2, 36-49.
- Bastida, M. (2012). Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de Educación Superior en México. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 275-306). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis. Practical strategies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Francisco, CA.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6, 129-148.
- Bean, J.P. y Eaton, S. B. (2000). A Psychological Model of College Student Retention. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 48-61). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bean, J.P. y Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bello, A. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-498). La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Bello, A. y Rangel, E. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, 76, 39-54.
- BID (2006). *Acceso de pueblos indígenas a la Educación Post Secundaria Vocacional, Técnica y Superior*. Washington, DC: BID.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (2010). Acceso e inclusión en educación superior: de lo posible a lo necesario. En F. J. Gil y J. Bachs (Eds.), *Propedéutico USACH-UNESCO. Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*, (pp. 50-57). Recuperado de <http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=92>
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica*, 29, 19-27.
- Bohonnek, A., Camilleri, A. F., Griga, D., Mühleck, K., Miklavič, K. y Orr, D. (2010). *Evolving diversity: An overview of equitable access to HE in Europe*. Belgium: EQUINET.

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 41-69.
- Bowman, N. y Denson, N. (2014). A missing piece of the Departure Puzzle: Student-Institution Fit and Intent to Persist. *Research in Higher Education*, 55, 123-142.
- Braxton, J. M. (2000). *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M. y Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 61-87). Westport, CT: Greenwood Press.
- Braxton, J. M., Shaw-Sullivan, A. y Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure puzzle. En J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York: Agathon Press.
- Brunner, J.J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Chile: PREAL
- Brunner, J.J. y Ferrer, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia.
- Cabrera, A.F. (2013). *Relationship between Campus Climate and College Success*. Comunicación presentada en Evento abierto Proyecto ACCEDES, La Paz, Bolivia, 2013.
- Cabrera, A.F., Pérez, P.M. y López, L.F. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 15-40). Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Cabrera, A.F. y Nora, A. (1994). College students' perceptions of prejudice and discrimination and their feelings of alienation. *Review of Education. Pedagogy and Cultural Studies*, 16, 387-409.
- Cabrera, A.F., Nora, A. y Castañeda, M. (1993). College Persistence. Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of a Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-193.
- Cabrera, A.F., Nora, A. y Castañeda, M. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Cabrera, A.F., Castañeda, M. B., Nora, A. y Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A.F., Nora, A., Terenzini, P. T., Pascarella, P. T. y Hagedorn, L. S. (1999). Campus racial climate and the adjustment of students to college: A comparison

between White students and African American students. *Journal of Higher Education*, 70(2), 134-160.

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12, (2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm

Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(3), 9-43.

Carter, D. F. (2006). Key issues in the persistence of underrepresented minority students. *New Directions for Institutional Research*, 33-46.

Casillas, M. A., Badillo, J. y Ortiz, V. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar. En A. Colorado y M. A. Casillas (Coords.), *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz* (pp.53-99). México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.

Casillas, M.A., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(2), 7-29.

Castro, D. (2006). *Los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad: contexto, problemáticas y propuestas de mejora* (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/5050>

Castro, M.L. (2008). América Latina y la diversidad cultural del siglo XXI. *Revista del CESLA*, 11, 19-33.

Castro, D., Duran, M. del M, Navarro, M., Muñoz, J.L. y Gairín, J. (2012). Diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y D. Castro Ceacero (Coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 131-162). España: Wolters Kluwer.

Castro, D., Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2017). Exclusion factors in Latin American Higher Education: A preliminary analyze from university governing board perspective. *Education and Urban Society*, 49(2), 229-247.

CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL (2008). *América Latina y el Caribe-Observatorio demográfico. Pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas/ CEPAL.

CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: CEPAL.

Referencias

- CEPAL (2016a). *Desarrollo social inclusivo: una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- CEPAL (2016b). *Panorama social de América Latina 2015 (LC/G.2691-P)*. Santiago: CEPAL.
- Chávez, M.E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(14)8, 31-55.
- Chiroleu, A. (2009a). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu y M. Marquina (Comps.), *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, (pp. 99-116). Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.
- Chiroleu, A. (2010). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI. ¿Renovación, ambigüedad o continuismo? Ponencia en *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, (1-18). Toronto, Canadá.
- Choy, S. (2002). *Access & Persistence. Findings from 10 years of Longitudinal Research on Students*. Washington DC: American Council on Education.
- Chuan-Ru, A. y Rhoads, R. (2016). Undocumented Student Allies and Transformative Resistance: An Ethnographic Case Study. *The Review of Higher Education*, 39(4), 515-542.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. (2nd. ed.). United States: SAGE.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). United States: SAGE.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. (3rd. ed.). United States: SAGE.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2da. Edición). Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- CONEAU (2012). *Documento Marco de Planificación para Pueblos Indígenas*. Perú: Banco Mundial –CONEAU
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejo Nacional de Educación (2013). *Educación superior en cifras. 2005-2012*. Perú: Consejo Nacional de Educación.
- Córdova, G. C. (2012). Educación Superior en el Perú: los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes y las políticas públicas institucionales. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 325-360). Caracas: IESALC-UNESCO.

- Cuenca, R. (2006). Inclusión en la educación superior. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*, (pp. 34-38). Perú: OEI-Fundación Equitas.
- Del Popolo, F. (2008). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes en las fuentes de datos: experiencias en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Del Popolo, F., López, M. y Acuña, M. (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. España: CELADE-CEPAL.
- Díaz-Romero, P. (2006). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Perú: Fundación Equitas/ OEI.
- Díaz-Romero, P. (2010). *Universidades de calidad: Universidades inclusivas*. Fundación Equitas, 1-6.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas: IESALC – UNESCO.
- Didou, S.A. (2006). Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debate en ciernes y estrategias emergentes. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*, (pp. 60-83). Perú: OEI- Fundación Equitas.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la educación*, 10, 16-61.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 1, 7-27.
- Dovigo, F. (2017). Fostering good practices for vulnerable students in Higher Education: suggestions from Italy. En F. Dovigo y L. Casanova (Eds.), *Good practices for equity and inclusion in Higher Education* (pp. 12-20). Italy: Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- European Commission/EACEA/ Eurydice (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*. Brussels: Eurydice.
- European Commission/ EACEA/ Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*. Brussels: Eurydice.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- EHEA, European Higher Education Area. (2009). *The Bologna process 2020—the European higher education area in the new decade communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-Neuve*. Recuperado de <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 55, 85-105.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7, 21-35.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education Recommendations for Policy Makers*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ezcurra, A.M. (2008). Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. Conferencia en *III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Argentina: Fundación Ideas.
- Fernández Lamarra, N. (2007). La universidad en América Latina y Argentina: Problemas y desafíos políticos y de gestión. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 1(1), 1-25.
- Figuera Gazo, P. (2014). Introducción. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 9-12). Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Gacitúa, E., Sojo, C. y Sheltn, H.D. (2000). Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y Caribe. Recuperado de http://www.enlaceacademico.org/uploads/media/Exclusion_social.pdf
- Gairín, J. (2012). Diseño y desarrollo del Proyecto ACCEDES. En J. Gairín; D. Rodríguez-Gómez, y D. Castro Ceacero (Coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 17-38). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín Sallán, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). Intervenir y cambiar la realidad. En J. Gairín, D. Castro y D. Rodríguez-Gómez (Coords.), *Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad* (pp. 1- 72). Chile: Santillana del Pacífico.

- Gairín, J. y Suárez, C.I. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En J. Gairín; D. Rodríguez-Gómez, y D. Castro Ceacero (Coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 39-58). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Suárez, C.I. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín (Coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33-61). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gallart, M. A. y Henríquez, C. (2006). Indígenas y educación superior: Algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27-37.
- García de Fanelli, A.M. (2006). Condicionamientos y estrategias de los gobiernos universitarios en la implementación de políticas de acción afirmativa. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior* (pp. 225-23). Perú: OEI- Fundación Equitas.
- García-Guadilla, C. (1991). Modelos de acceso y políticas de ingreso a la Educación Superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 2 (2), 72-93.
- García-Guadilla, C. (2012). Polarización y tensiones en la educación superior venezolana, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(7), 3-22.
- Gentili, P. (2016). No puede haber oportunidades si no se democratiza el acceso y la permanencia en la escuela. Entrevista. *Revista OGE*, 4, 39-43.
- González, M.E. (2007). Proyecto RUPÜ: un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuches. En J. Ansión y F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 141-167). Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- González, J. y Blandón, A. (2014). Nuevos colectivos vulnerables en el contexto del conflicto interno colombiano. Sus características, políticas educativas y efectos. En J. Gairín (Coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 63-85). Madrid: Wolters Kluwer.
- González, M.E. y Saiz, J.L. (2007). Equidad en el acceso de estudiantes mapuche a la educación universitaria: ingreso, carrera y preparación académica. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 79-82.
- Gray, S.S. (2013). Framing “at risk” students: Struggles at the boundaries of access to higher education. *Children and Youth Services Review*, 35, 1245-1251.
- Hall, W.D., Cabrera, A.F. y Milem, J.F. (2011). A Tale of two Groups: Differences between Minority Students and Non-Minority Students in their Predispositions to and Engagement with Diverse Peers at a Predominantly White Institution. *Research in Higher Education*, 52(4), 420-439.

- Hashimoto, E. (2005). Cómo investigar desde los tres paradigmas de la ciencia. En L. de la Herrán (Coord.), *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*, (pp. 21-328). Madrid: Editorial Dilex.
- Henríquez, P. (2015). Responsabilidad Social de la Universidad: uno de los requisitos para ser Universidad. En A. Aponte-Hernández (Ed.), *La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe* (pp. 15-24). Puerto Rico: UNESCO-IESALC.
- Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 25-46.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 91-107.
- Hopenhayn, M. (2001). La vulnerabilidad reinterpretada: asimetrías, cruces y fantasmas. En Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. 20 y 21 de junio Santiago de Chile: CEPAL
- Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- Huberman, M. y Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. A. Denman y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, (pp. 253-301). Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.
- Hurtado, S., Álvarez, C.L., Guillermo-Wann, C., Cuellar, M. y Arellano, L. (2012). A model for diverse learning environments: The scholarship on creating and assessing conditions for student success. In J. C. Smart and M.B. Paulsen (Eds.), *Higher Education Handbook of Theory and Research*, (pp. 41-122). United States: Springer.
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas: IESALC.
- IESALC/UNESCO (2012). *Iniciativa latinoamericana por la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en Educación Superior*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- INEI (2007). *II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonia Peruana*. Perú: INEI.
- INEI (2010). *II Censo Nacional Universitario*. Perú: INEI.

- Jayakumar, U. M. (2008). Can higher education meet the needs of an increasingly diverse and global society? Campus diversity and cross-cultural workforce competencies. *Harvard Education Review*, 78(4), 615-651.
- Juarros, M.F. (2006). ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90.
- Kuh, G. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*, 35(2), 24-32.
- Kuh, G. y Love, P. (2000). A Cultural Perspective on Student Departure. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 196-212). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. y Hayek, J. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. United States: National Postsecondary Education Cooperative.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Kummer, V., Correa, B. y Hernán, A. (2009). Discusión de ejes para el análisis de la vulnerabilidad socio-educativa. Referentes para una investigación del uso del SIG como herramienta política. Ponencia en *VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo*, (pp. 1-11). Córdoba, Argentina.
- Lang, M. (2002). Student retention in Higher Education: some conceptual and programmatic perspectives. *Journal of College Student Retention*, 3(3), 217-229.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Ediciones Experiencia.
- Lemaitre, M.J. (2005). Equidad en la Educación Superior: un concepto complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79.
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Calidad en la educación*, 37, 62-97.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 30, 306-324.
- López, L.E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: UNESCO.

- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- López, L.E. y Machaca, G. (2008). Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2, 13-62.
- López, L.E., Moya, R. y Hamel, R. E. (2007). *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe* Documento de trabajo. Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Fundación PROEIB Andes.
- Loyo, A. y Calvo, B. (2009). *Centros de Transformación Educativa*. México D.F. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Machaca, G. (2009). Pueblos indígenas, educación y transformación en la universidad en Bolivia. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 325-353). Bolivia: Fundación PROEIB.
- Machado, E.R. (2005). Transformación-acción e investigación educativa. En de la Herrán, L. (Coord.), *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 163-328). Madrid: Editorial Dilex.
- Martín, E., García, L.A. y Hernández, P. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Martínez-Fernández, J.R. (2015). *Introducción al Análisis de datos cuantitativos en Ciencias Sociales*. España: Pearson.
- Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.) (2009a). *Instituciones Interculturales de educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.) (2009b). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta. Edición). Madrid: Pearson.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Meneses, A.I. (2009). La deserción de los estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II-2006. *El Observador Regional*, 12, 1-8.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Unites States of America: SAGE.
- Milne, T., Creedy, D. y West, R. (2016). Integrated systematic review on educational strategies that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today*, 36, 387-394.
- Ministerio de Educación, Argentina (2006). *Anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias* Argentina: Ministerio de Educación.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Lickert*. Madrid: La Muralla.
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Muñoz, M.R. (2006). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*, (pp. 129-143). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Museus, S.D. (2013). Unpacking the complex and Multifaceted Nature of Parental Influences on Southeast Asian American College Students' Educational Trajectories. *The Journal of Higher Education*, 84(5), 708-738.
- Museus, S.D. y Neville, K. (2012). Delineating the ways that Key Institutional Agents Provide Racial Minority Students with Access to Social Capital in College. *Journal of College Student Development*, 53(3), 436-452.
- Museus, S.D. y Maramba, D.C. (2011). The impact of culture on Filipino American students' sense of belonging. *Review of Higher Education*, 34(2), 231-254.
- Museus, S.D. y Quaye, S.J. (2009). Toward an intercultural perspective of racial and ethnic minority college student persistence. *Review of Higher Education*, 33(3), 333-356.
- Museus, S.D., Yi, V. y Saelua, N. (2017). The impact of Culturally Engaging Campus Environments on Sense of Belonging. *The Review of Higher Education*, 40(2), 187-2015.
- NACIONES UNIDAS (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Nueva York: NACIONES UNIDAS.

- Navarro, M. (2013). *Desenvolupament professional de la direcció Un estudi de casos múltiple*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/121639>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-216). España: Gedisa.
- Niglas, K. (2007). Introducing the quantitative-qualitative continuum: an alternative view on teaching research methods courses. En M. Murtonen, J. Rautopuro, y P. Vaisanen (Eds.), *Learning and teaching of research methods at university. Research in Educational Sciences* (pp. 185-203). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Nora, A. y Crisp, G. (2009). Hispanics and Higher Education: An Overview of Research, Theory, and Practice. En J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory of Research* (pp. 317-353). United States: Springer Science + Business Media B.V.
- Nora, A. y Crisp, G. (2012). Student Persistence and Degree Attainment beyond the First Year in College: Existing Knowledge and Directions for Future Research. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention* (pp. 229-249). United States: Rowman & Littlefield Publishers / The American Council on Education.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2020. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. España: OEI
- OIT (2004). *Desigualdades entrecruzadas. Pobreza, género, etnia y raza en América Latina*. Chile: OIT.
- OIT (1989). *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_IL O_CODE:C169
- Olmos, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/51432>
- Ossola, M. (2010). Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 87-110.
- Paladino, M. (2009) Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 6, 81-119.
- Palmer, R. y Maramba, D. (2015). The impact of Social Capital on the Access, Adjustment, and Success of Southeast Asian American College Students. *Journal of College Student Development*, 56(1), 45-60.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A third decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patton, M.O. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Pedroza, R., Villalobos G., Farfán, G. y Navarrete, S. (2006). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*. Universidad Autónoma de México. México.
- Perna, L. (2015). Throwing Down the Gauntlet: Ten Ways to Ensure That Higher Education Research Continues to Matter. *The Review of Higher Education*, 39(3), 319-338.
- Pérez, G. S. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pineda, C. y Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. Colombia: Universidad de La Sabana/Colciencias.
- Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En G. Rodríguez (Ed.), *Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy* (pp. 13-42). México: D.R. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Reason, R. (2009). An examination of Persistence Research through the lens of a Comprehensive Conceptual Framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659-682.
- Renaut, A. (2008). La Universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y debates*, 16, 153-161.
- Rendón, L., Jalomo, R. y Nora, A. (2000). Theoretical considerations in the study of Minority Student Retention in Higher Education. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 127-156). Nashville: Vanderbilt University Press.

- Reuca, A.N. (2010). Hogares Estudiantiles Mapuche y Centros de Desarrollo Socioculturales: El ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 57-70.
- Rezaval, J. (2008). Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú (Tesis de Maestría). Recuperado de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina.
- Reynaga, G. (2009). Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 5, 57-67.
- Robles, C. (2009). Pueblos indígenas y programas de transferencias con corresponsabilidad. Avances y desafíos desde un enfoque étnico. *Serie Políticas Sociales*, 156, 3-57.
- Rodríguez, S. (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 41-94). Barcelona: Editorial Laertes.
- Rodríguez, G. y Weise, C. (2006). *Educación superior universitaria en Bolivia*. Cochabamba: IESALC / UNESCO.
- Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2014). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40(4), 690-703.
- Saldaña, J. (2009). *The coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Sanborn, C. y Arrieta, A. (2011). *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente*. Documento de discusión. Perú: Universidad del Pacífico.
- Sánchez, F., Quirós, M., Reverón, C. y Rodríguez, A. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la Universidad pública determinantes y factores asociados. *CEDE*, 16, 1- 48.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santana, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 97-119.
- Sapon- Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 2013, 71-85.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación Superior Intercultural. El caso de México*. Caracas: IESALC- UNESCO.

- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 47-56). España: OEI / Fundación Santillana.
- Schmelkes, S. (2012). Multiculturalismo, educación intercultural y universidad. En F. Tubino y K. Mansilla (Eds.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 55-86). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sebastián, C. y Scharager, J. (2007). Diversidad y Educación Superior: Algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 19-36.
- Seidman, A. (2005). *College student retention: Formula for student success*. Westport, CT: ACE/Praeger.
- Seidman, A. (2012). *College Student Retention. Formula for student success* (2nd. ed.). United States: Rowman & Littlefield Publishers / The American Council on Education.
- Serra, L.H. (2012). How to Define Retention: A New Look at an Old Problem. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention* (pp. 81-99). United States: Rowman & Littlefield Publishers / The American Council on Education.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- SITEAL (2006). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, IPE, OEI.
- SITEAL (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. IPE-UNESCO. Buenos Aires: López, Néstor.
- SITEAL (2012). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Argentina: IPE – UNESCO/OEI.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (5ta. ed.). Morata: Madrid.
- St. John, E., Cabrera, A.F., Nora, A. y Asker, E. (2000). Economic influences on persistence. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 29-47). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Suárez, C. I. (2012). *Acceso e incorporación de estudiantes pertenecientes a grupos indígenas en instituciones de educación superior universitaria. Un estudio de caso en la República Bolivariana de Venezuela*. (Trabajo Final Máster de Investigación en Educación). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.

- Sverdlick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Swail, W., Redd, K. y Perna, L. (2003). Retaining Minority students in higher Education: A framework for success. *ASHE- ERIC Higher Education Report*, 2(30), 1-189.
- Swail, W.S., Cabrera, A.F., Lee, C., y Williams, A. (2005). *Pathways to the bachelor's degree for Latino students*. Washington, DC.: The Educational Policy Institute. Recuperado de: <http://educationalpolicy.org/pdf/LatinoIII.pdf>
- Tedesco, J.C. (2016). La educación en Latinoamérica. Transformaciones y futuro. *Revista OGE*, 4,6-8.
- Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de Inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 29-47.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer educativo*, 100, 75-78.
- Terenzini, P.T., Cabrera, A.F., Colbeck, C.L., Bjorklund, S.A. y Parente, J.M. (2001). Racial and ethnic diversity in the classroom: Does it promote student learning? *Journal of Higher Education*, 72(5), 509-531.
- Terenzini, P. y Reason, R. (2005). Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.
- Tezanos, J.F. (2004). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (pp. 11-53). Madrid: Ed. Sistema, DL.
- Tiana, A. (2010). El espacio iberoamericano del conocimiento como marco para la cooperación en educación superior. En A. Marchesi y M. Poggi (Coords.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, (pp. 67-90). Madrid: AECID.
- Tierney, W.G. (1992). An anthropological Analysis of Student Participation in College. *The Journal of Higher Education*, 63(6), 603-618.
- Tierney, W.G. (1999). Models of Minority College-Going and Retention: Cultural Integrity versus Cultural Suicide. *The Journal of Negro Education*, 68(1), 80-91.

- Tierney, W.G. (2000). Power, Identity, and the Dilemma of College Student Departure. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 213-234). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Tillman, C. (2002). Barriers to Student Persistence in Higher Education. Tillman, C. A., Sr. (2002). *Diadache: Faithful Teaching*, 2(1), 1-16. Recuperado de: http://www.nazarene.org/iboe/riie/Diadache/Diadache_vol2_1/barriers1.htm
- Tinoco, M. (2011). Trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la URACCAN Recinto Bilwi. *Ciencia e interculturalidad*, 9(4), 84-100.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 1-9.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the causes and cures of Student Attrition*. United States of America: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998). Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for Student Retention. En J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 51-89). United States of America: University of Chicago.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2016). From Retention to Persistence. *Inside Higher Education*. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/views/2016/09/26/how-improve-student-persistence-and-completion-essay>
- Tójar, J C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrado, M., Rodríguez, M., Freixa, M., Dorio, I. y Figuera, P. (2010). Models explicatius i factors associats a l'abandonament universitari. En J. Gairín, P. Figuera y X. Triadó (Eds.), *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes* (pp. 8-24). Catalunya: AQU.
- Tubino, F. (2012). Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad. En F. Tubino y K. Mansilla (Eds.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 107-124). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Referencias

- Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, OECD, Policies for Higher Education, Paris.
- Tünnermann-Bernheim, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación superior y sociedad*, 11(1 y 2), 181-196.
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). *La Educación Superior frente a los desafíos contemporáneos*. Lección Inaugural del Año Académico 2011. Universidad Centroamericana Managua, Nicaragua.
- Turner-Cmuchal, M. (2017). Foreword. En F. Dovigo y L. Casanova (Eds.), *Good practices for equity and inclusion in Higher Education* (pp. 5-11). Italy: Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. France: UNESCO.
- UNESCO (2013a). *Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: Campos de la Educación y la Formación (CINE-F)*. París: UNESCO.
- UNESCO (2013b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. París: OREALC/UNESCO.
- UNESCO/IESALC (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior*. UNESCO/ IESALC.
- UNESCO/IESALC (2012). *Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior*. Panamá: UNESCO/IESALC.
- Valles, M.S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.
- Velezmoro, C., Chávez, J., Rodrich, H. y Bacal, A. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en el Perú. En O. Espinoza (Comp.), *Equidad e inclusividad en la Educación Superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp.197-245). Chile: Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas.
- Villasante, M. (2007). La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC. En J. Ansión y F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 169-191). Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Walsh, C. (2000). Significados y políticas conflictivas. *Revista Nueva Sociedad*, 165, 121-133.

- Ward, K.M. y Zarate, M.E. (2015). The influence of racial campus climate on graduate students' attitudes about the benefits of diversity. *Review of Higher Education*, 38(4), 589-617.
- Weise, C. (2004). *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. Cochabamba, Bolivia: IESALC – UNESCO.
- Williamson, G. (2006). En un mundo globalizado e intercultural: la acción afirmativa en la educación superior. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior* (pp. 84-110). Perú: OEI- Fundación Equitas.
- Whiteford, G., Shah, M. y Sid Nair, C. (2013). Equity and excellence are not mutually exclusive. *Quality Assurance in Education*, (21)3, 299-310. Recuperado de www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Zapata, C. (2009). Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 5, 71-97.
- Zapata, C.S. y Oliva, M.E. (2011). Experiencia de inserción e impacto institucional de los becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford con ascendencia y adscripción indígena en la Universidad de Chile. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 9, 43-71.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

INDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Colectivos en situación de vulnerabilidad y factores de exclusión en el ámbito educativo.....	55
Tabla 2. Dimensiones de la equidad en la educación superior.....	64
Tabla 3. Perspectivas y modelos de análisis de la permanencia en la Educación Superior.....	82
Tabla 4. Barreras para el acceso a la universidad.....	104
Tabla 5. Proposiciones culturales respecto de la persistencia.....	105
Tabla 6. Factores que influyen en la permanencia universitaria.....	108
Tabla 7. Factores que influyen en la permanencia universitaria.....	109
Tabla 8. Porcentaje de población indígena según organización que publica la información y fuente de la estimación. América Latina – 18 países.....	119
Tabla 9. Acciones para los pueblos indígenas en la agenda de organismos y fundaciones internacionales.....	134
Tabla 10. Causas de exclusión de los pueblos indígenas en la Educación Superior....	141
Tabla 11. Problemas que enfrentan estudiantes quechuas y amazónicos.....	150
Tabla 12. El Modelo ACCEDES.....	155
Tabla 13. Características de los paradigmas de investigación.....	165
Tabla 14. Principales características del rol del investigador cualitativo en el estudio de casos.....	170
Tabla 15. Tipología de enfoques de investigación cualitativa en la investigación en educación.....	171
Tabla 16. Tipos de estudio de caso según su finalidad.....	176
Tabla 17. Decisiones para determinar la estrategia mixta de recogida de información.....	181
Tabla 18. Clasificación del estudio de caso múltiple sobre la permanencia de estudiantes indígenas.....	182
Tabla 19. Síntesis del diseño del estudio de campo.....	183
Tabla 20. Secuencia seguida para la realización del desarrollo del estudio de caso múltiple.....	188
Tabla 21. Población de pueblos indígenas según censos y estimaciones, alrededor de 2010, datos correspondientes a México y Perú.....	191
Tabla 22. América Latina: cantidad de pueblos indígenas.....	191
Tabla 23. Número de grupos indígenas por países en América Latina	192
Tabla 24. Población indígena de Perú.....	192
Tabla 25. Población indígena de Perú.....	193
Tabla 26. Población de 18 a 23 años que asiste a algún establecimiento educativo según condición étnica (porcentajes).....	196

Tabla 27. Porcentaje de jóvenes de 32 a 37 años que ingresaron al nivel superior entre quienes terminaron el secundario según grupo étnico y país.....	197
Tabla 28. Brecha de escolaridad obligatoria en México y Perú.....	197
Tabla 29. Políticas, programas y planes de educación indígena, 2014.....	198
Tabla 30. Cantidad de ingresantes a universidades en Perú.....	199
Tabla 31. Número de matriculados en instituciones de educación superior universitaria en Perú.....	199
Tabla 32. Años de escolaridad promedio población indígena y población no indígena.....	200
Tabla 33. Instituciones con políticas o programas para estudiantes indígenas en Perú.....	201
Tabla 34. Instituciones con programas o políticas para estudiantes indígenas en México.....	204
Tabla 35. Criterios y casos de estudio seleccionados en el contexto peruano.....	207
Tabla 36. México: población según condición étnica y distribución territorial por divisiones administrativas mayores (DAM, 2010).....	208
Tabla 37. Criterios y casos de estudio seleccionados en el contexto mexicano.....	208
Tabla 38. Informantes de cada caso de estudio.....	209
Tabla 39. Matriz de información sobre la permanencia: dimensión personal.....	212
Tabla 40. Matriz de información sobre la permanencia: dimensión familiar.....	213
Tabla 41. Matriz de información sobre la permanencia: dimensión institucional.....	214
Tabla 42. Matriz de información sobre la permanencia: dimensión políticas públicas en educación superior.....	215
Tabla 43. Ejemplo de desarrollo del ítem.....	223
Tabla 44. Validación del cuestionario por jueces.....	225
Tabla 45. Relación entre variables, indicadores e ítems del cuestionario.....	227
Tabla 46. Validación contextual del cuestionario: México.....	228
Tabla 47. Test utilizados para garantizar la calidad del estudio.....	231
Tabla 48. Matriz de información, informantes, técnicas e instrumentos para el estudio “La permanencia de los estudiantes indígenas en instituciones de educación superior”.....	233
Tabla 49. Estrategia general de análisis en el estudio de caso múltiple sobre la permanencia de estudiantes indígenas.....	240
Tabla 50. Entrevistas realizadas en Bolivia.....	246
Tabla 51. Carta de presentación dirigida a las Universidades.....	249
Tabla 52. Cantidad de estudiantes indígenas -año 2013.....	253
Tabla 53. Códigos para los informantes.....	258
Tabla 54. Ejemplo de perfil de los informantes estudiantes entrevistados.....	259
Tabla 55. Actividades de análisis de los datos.....	262
Tabla 56. Relación de Temas, Subtemas, Categorías y Códigos identificados en el estudio de la permanencia de estudiantes indígenas.....	269

Tabla 57. Ejemplo de recodificación de la variable <i>Lengua con la que aprendió a hablar</i>	272
Tabla 58. Descripción de variables personales (N= 783).....	274
Tabla 59. Distribución de los participantes según la variable <i>Lengua con la que aprendió a hablar</i> (N= 783).....	275
Tabla 60. Distribución de los participantes según la variable <i>Lengua indígena con la que aprendió a hablar</i> (N= 97).....	275
Tabla 61. Pueblos indígenas con los que se identificaron los estudiantes (N= 330) – Pueblos indígenas a los que pertenecían los estudiantes (N= 185).....	276
Tabla 62. Ámbito de la escuela secundaria de la que proviene el estudiante (N= 783).....	277
Tabla 63. Ámbito de la escuela secundaria por país Perú y México.....	277
Tabla 64. Año de la Licenciatura que se encuentra cursando al momento de responder el cuestionario (N= 783).....	278
Tabla 65. Carreras universitarias de las que proviene el estudiante según Campos de Educación (N= 783).....	279
Tabla 66. Nivel educativo alcanzado por padre y madre (N= 783).....	280
Tabla 67. Nivel educativo alcanzado por padre y madre (N= 783).....	280
Tabla 68. Tabla de contingencia Habla lengua materna indígena * Se identifica con un pueblo indígena.....	285
Tabla 69. Tabla de contingencia Conozco estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la universidad * Me identifico con un pueblo indígena.....	295
Tabla 70. Tabla de contingencia Ámbito de la escuela secundaria * Habla lengua materna indígena.....	298
Tabla 71. Tabla de contingencia Ámbito de la escuela secundaria * Me identifico con un pueblo indígena.....	300
Tabla 72. Tabla de contingencia Creo que la universidad promueve el acceso de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas * Me identifico con un pueblo indígena.....	307
Tabla 73. Tabla de contingencia He escogido esta carrera porque permitirá contribuir al desarrollo de mi localidad de origen * Me identifico con un pueblo indígena.....	314
Tabla 74. Comparación de medias para la variable He tenido dificultades para leer textos y material bibliográfico.....	321
Tabla 75. Ejemplos de respuesta abierta para la variable He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por su lengua.....	333
Tabla 76. Tabla de contingencia He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura * Me identifico con un pueblo indígena.....	336
Tabla 77. Ejemplos de respuesta abierta para la variable He sentido que los derechos de mis compañeros no han sido respetados por el uso de prendas de otra cultura.....	337

Tabla 78. Tabla de contingencia Nivel educativo máximo alcanzado por el padre * Me identifico con un pueblo indígena.....	346
Tabla 79. Tabla de contingencia Nivel educativo máximo alcanzado por la madre * Me identifico con un pueblo indígena.....	348

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño general de la investigación	30
Figura 2. Proceso general de desarrollo de la investigación.....	32
Figura 3. Temporalización de la investigación	33
Figura 4. Relaciones entre conceptos vinculados a la vulnerabilidad.....	53
Figura 5. Modelo de Fishbein y Ajzen (1975).....	83
Figura 6. Modelo de Ethington (1990).....	84
Figura 7. Modelo Psicológico de Bean y Eaton.....	85
Figura 8. Modelo de Spady (1970).....	86
Figura 9. Modelo de Bean (1985).....	88
Figura 10. Modelo longitudinal de deserción institucional de Tinto (Modelo de Integración Estudiantil).....	91
Figura 11. Modelo de persistencia (Tinto, 1997).....	93
Figura 12. Modelo Comprensivo de las influencias del aprendizaje y persistencia estudiantil de Reason (2009).....	97
Figura 13. Percepciones de prejuicio y discriminación.....	103
Figura 14. Modelo Geométrico de la Persistencia y el Logro estudiantil.....	106
Figura 15. Tipos de estudios de casos.....	178
Figura 16. Diseño de estudio mixto: Estrategia Anidada Concurrente.....	181
Figura 17. Proceso de desarrollo de un estudio de caso múltiple.....	185
Figura 18. Triangulación desarrollada en el estudio de la permanencia de estudiantes indígenas.....	231
Figura 19. Desarrollo del trabajo de campo.....	247
Figura 20. Protocolo de actuación para la recogida de datos.....	248
Figura 21. Componentes del análisis de datos: modelo interactivo.....	264
Figura 22. Componentes de identidad indígena. Subtemas y categorías vinculados.....	283
Figura 23. Experiencias previas a la universidad. Subtemas y categorías vinculados.....	301
Figura 24. Componentes de la permanencia en la universidad. Subtemas y categorías vinculados.....	316
Figura 25. Condicionantes personales y familiares. Subtemas y categorías vinculados.....	343
Figura 26. Condicionantes institucionales de la permanencia en la universidad. Subtemas y categorías vinculados.....	360
Figura 27. Componentes de la permanencia en la universidad. Subtemas y categorías vinculados.....	362

Figura 28. Propuesta de Modelo para la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad.....384

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de los participantes según la variable *edad* (N= 783).....274

Gráfico 2. Pertenencia e Identificación con un pueblo indígena.....276

Gráfico 3. Fuente principal de financiamiento (N= 783).....279

Gráfico 4. Nivel educativo máximo alcanzado por la madre * Me identifico con un pueblo indígena.....349

ANEXOS EN CD

ANEXO 1. INSTRUMENTOS

Anexo 1.1. Guion entrevista semiestructurada

Anexo 1. 2. Cuestionario

Anexo 1.3. Análisis de documentos

ANEXO 2. PERFIL DE LOS INFORMANTES DE CADA CASO

Anexo 2.1. Perfil de Informantes Caso 1 - UNI_01_P

Anexo 2.2. Perfil de Informantes Caso 2 - UNI_02_P

Anexo 2.3. Perfil de Informantes Caso 3 - UNI_03_P

Anexo 2.4. Perfil de Informantes Caso 4 - UNI_04_M

Anexo 2.5. Perfil de Informantes Caso 5 - UNI_05_M

Anexo 2.6. Perfil de Informantes Caso 6 - UNI_06_M

ANEXO 3. EJEMPLO DE TRATAMIENTO DE DATOS

Anexo 3.1. Modelo de transcripción de entrevista

Anexo 3.2. Modelo de tratamiento datos estadísticos