



Jóvenes indígenas y educación superior en Querétaro: claves para la inclusión educativa

Pablo José Concepción Valverde

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

<https://orcid.org/0000-0002-0974-0297>

Introdução

En las últimas décadas, las transformaciones en el desarrollo económico, político, social y cultural de México ha colocado a la juventud como uno de los grupos de población más dinámicos e importantes, tanto en los espacios urbanos como en las regiones rurales e indígenas. La extensión del sistema educativo, la creciente urbanización y dotación de infraestructura, la migración, así como el alcance de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, han cambiado las estructuras socioculturales comunitarias de los grupos étnicos consolidando la conformación de una juventud en desarrollo (URTEAGA, 2008). Estas transformaciones que se han dado en las comunidades rurales e indígenas han roto también con la mirada fragmentaria de las ciencias sociales hacia la juventud indígena y han estimulado la investigación reconociendo que estos jóvenes:

no sólo existen como un sector identificable y diferenciado entre los indígenas, sino que son un sector clave en ámbitos rurales y urbanos, porque en ellos se expresan con nitidez los conflictos y las disyuntivas sobre el cambio y la continuidad de sus grupos culturales, así como el impacto de los medios masivos de comunicación y del consumo de bienes culturales, exacerbado por la globalización económica y la mundialización de la cultura (Pérez Ruíz, 2011, p. 65).

Estas transformaciones, redefinen también las fronteras étnicas y las relaciones que los jóvenes indígenas tienen con el conjunto de las comunidades nacionales, abriendo un abanico de intercambios y de resignificación de pautas culturales tanto al interior de sus comunidades, como en aquellas hacia las que se desplazan temporal o permanentemente producto de la migración.

Al interior de sus comunidades, estos cambios redefinen la cultura y la identidad de cada grupo étnico, creando escenarios de tensión, conflicto y negociación en su interior, en el que las juventudes son los actores centrales que, en cada tiempo y contexto, dialogan con la realidad y sus problemas. Así, en cada generación los jóvenes van recreando, abandonando o reforzando rasgos culturales tanto propios como ajenos, en la construcción y expresión de una identidad cultural que ha permitido a las comunidades indígenas continuar sobreviviendo en la sociedad mexicana actual, caracterizada por agudas brechas de desigualdad entre sus integrantes.

Precisamente, una de las brechas más grandes que existe entre los habitantes de comunidades étnicas, en comparación con los habitantes de otras localidades rurales y urbanas, es el acceso a la educación, especialmente a la educación superior.

Actualmente, los y las jóvenes de las comunidades indígenas de México, pueden ingresar, no sin algunas dificultades, a la educación básica y media superior que se oferta en sus regiones a través del sistema educativo nacional, sin embargo, aún existen grandes rezagos en estos niveles educativos. Según reporta el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018), las diferencias porcentuales entre los alumnos indígenas y no indígenas que asistían al preescolar (76.5% y 77.8% respectivamente), no presentaron diferencias significativas; lo mismo sucedió con el nivel de primaria, donde el 98% de los alumnos indígenas se encontraban estudiando este nivel, frente al 99.2% del resto de los alumnos. La situación comienza a agravarse en la educación secundaria donde el porcentaje de estudiantes indígenas (88.3%) comienza a descender en comparación con los alumnos no indígenas (94.5%);

esta tendencia continúa acentuándose en el bachillerato¹ (63.9% en comparación con 76.3%) y se reduce drásticamente en el caso de educación superior. Las evaluaciones del CONEVAL del año 2010 indican que sólo el 1.0% de los jóvenes indígenas en el país accedió a la educación superior (INPI, 2020).

Existen diversas dificultades para poder conocer el número de estudiantes indígenas que cursan los diferentes niveles educativos en México, con excepción de los estudiantes que asisten a los planteles de zonas indígenas (SCHMELKES, 2013). La mayoría de los planteles de educación superior en el país se encuentra en los centros urbanos y las universidades tienen deficiencias en el registro y seguimiento de los estudiantes indígenas, situación que se complica por las estrategias que muchos jóvenes realizan para ocultar sus identidades y evitar ser discriminados.

De acuerdo con el Anuario de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el ciclo escolar 2020-2021, había un total de 96940 alumnos matriculados en instituciones de educación superior del estado de Querétaro, de los cuáles 791, que representan el 0.8%, son hablantes de una lengua indígena. En cuanto a los ingresos durante este ciclo, se observa un total de 23785 nuevos ingresos, de los cuales sólo 112 corresponden a jóvenes que hablan alguna lengua indígena (ANUIES, 2021).

Son múltiples las causas que están detrás de este rezago educativo, comenzando por las condiciones de pobreza y marginación que existen en las comunidades indígenas del país, que se combinan con la baja calidad educativa que reciben los estudiantes indígenas en los niveles básicos de educación, en planteles con poca o deficiente infraestructura y equipo que los colocan en desventaja frente a otros estudiantes. La distancia de los centros educativos, es otra de las razones que dificultan las trayectorias educativas de los estudiantes, así como las barreras culturales y la discriminación (GALLART; HENRÍQUEZ, 2006). Así, la mayoría de los jóvenes habitantes de comunidades indígenas no continúan con la trayectoria educativa más allá de la secundaria o el bachillerato, debido a la carencia de recursos familiares suficientes para apoyar a los estudiantes que desean ingresar a la educación superior fuera de sus comunidades. Además de la falta de recursos, es importante mencionar que la mayoría de las instituciones de educación superior, no cuentan con modelos educativos interculturales y las deficiencias de formación académica que arrastran estos jóvenes serán determinantes para su ingreso y permanencia en centros urbanos donde existe marginación, discriminación y racismo hacia las poblaciones indígenas².

1 De acuerdo con la Ley General de Educación, en su artículo 44, en México la educación media superior comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y sus equivalentes, así como la educación profesional que no requiere bachillerato (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2019). En cuanto a los estudios de Licenciatura, la Ley General de Educación Superior, en su Artículo 11, inciso 2, los define como el nivel de educación superior que capacita al estudiante para el ejercicio de una profesión. Tiene como antecedente inmediato el bachillerato y su duración puede ser de cuatro a seis años. Se divide en los servicios de licenciatura en educación normal y licenciatura universitaria y tecnológica (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2021).

2 Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) de 2017, de la población indígena de 12 y más años consultada, un 24% declaró haber experimentado al menos una situación de discriminación en los últimos cinco años y un 75.6% considera que las personas indígenas son poco valoradas por la mayoría de la gente. De igual forma, la ENADIS (2017) estima que 49.3% de población del mismo rango de edad percibe que sus derechos son poco o nada respetados.

En este sentido, el presente trabajo busca dar cuenta de las problemáticas que enfrentan los jóvenes indígenas ñāhño del municipio de Tolimán³ que desean continuar sus estudios en el nivel superior, así como aquellos jóvenes que han logrado ingresar y que están motivados para concluir sus estudios⁴. Las preguntas centrales que guían la investigación de la cual emana este trabajo, son: ¿cuáles son los principales obstáculos que los estudiantes enfrentan para continuar con su trayectoria educativa en el nivel superior? y ¿cuáles son las principales estrategias que emplean para enfrentarlos? El objetivo es recuperar las necesidades, los proyectos de vida, las experiencias y las estrategias que los estudiantes emprenden para superar los obstáculos que se les presentan para avanzar en sus trayectorias educativas. La finalidad del trabajo es contar con información que permita definir y ejecutar acciones para atender las brechas de desigualdad, prevenir la discriminación y consolidar la inclusión educativa de este grupo de población, motor de la continuidad y el cambio cultural de sus comunidades.

Jóvenes Indígenas y educación superior: acciones emprendidas

Tres han sido las principales estrategias que se han llevado a cabo en las últimas décadas para incrementar el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior, estructuradas en instituciones de base étnica y en programas de educación superior convencionales: el aumento del número de becas para este grupo de población y la asignación de recursos extraordinarios para las instituciones receptoras; la creación y desarrollo de universidades interculturales y la combinación de programas de apoyo económico, así como el establecimiento de mecanismos que garanticen el acceso y la permanencia de los estudiantes en los centros de educación superior (SCHMELKES, 2003; GALLART; HENRÍQUEZ, 2006; DIDOU, 2018).

La primera estrategia, es la más antigua y posee una gran amplitud de cobertura. El programa Progresas⁵, enfocado a la reducción de la pobreza y el fortalecimiento de las capacidades de los individuos considerados con bajo capital humano, incluyó, por ejemplo, un programa de becas (transferencias monetarias condicionadas) otorgadas a las familias de zonas rurales con miembros que cursaban desde el nivel de educación básica hasta la educación media superior, con el objetivo de fomentar trayectos educativos de mayor alcance. Hacia 2019, las becas escolares de este programa pasaron a formar parte de las Becas por el Bienestar Benito Juárez que continúan funcionando. Además de estos apoyos, el gobierno federal

3 De acuerdo con el Censo de Población 2020, en Tolimán hay de un total de 3373 habitantes que tienen entre 18 y 24 años de edad, de los cuales 754 asiste a la escuela, lo que nos indica que existe alrededor de un 20% que asiste a los últimos ciclos del bachillerato o que cursa alguna modalidad de educación técnica o superior.

4 En el municipio de Tolimán, dentro de la oferta de educación pública superior, únicamente el Tecnológico de Querétaro oferta dos licenciaturas a distancia en la cabecera municipal de Tolimán. El campus de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) más cercano a la población de Tolimán se ubica en Cadereyta mientras que el municipio de Amealco, que alberga también población ñāhño u otomí, si cuenta con un campus de la UAQ.

5 El Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) del gobierno federal comenzó en 1997 y estaba dirigido a la población en condiciones de pobreza extrema. El objetivo del programa era incidir de forma simultánea en tres factores identificados como obstáculos para que las familias en condición de pobreza, pudieran superar esta situación y evitar su transmisión generacional: deficiencias nutricionales; problemas de salud y limitada inversión en educación, que se traducían en baja escolaridad, reprobación y deserción escolar temprana, en especial, entre las niñas. En el año 2002, el programa cambió su nombre a Programa de Desarrollo Humano Oportunidades y en 2014 a Prospera (HERNÁNDEZ et al., 2019).

impulsó el programa PRONABES⁶ (Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores) a partir del año 2001, ofreciendo recursos también para los estudiantes indígenas. De igual forma, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) incluyó entre sus acciones un proyecto de Apoyo Académico a Jóvenes Indígenas, a través del cual se otorgaban estímulos económicos para que los estudiantes realizaran estudios de nivel superior en las universidades públicas y el PAEI (Programa de Apoyo a la Educación Indígena) del actual INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas), que continúa otorgando becas a estudiantes indígenas de nivel superior, además de contar con albergues y comedores universitarios indígenas en algunas regiones del país.

En cuanto a la creación de Universidades Interculturales, la Secretaría de Educación Pública, cuenta con planteles en los estados con mayor población indígena como: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Yucatán, Quintana Roo, Tabasco, Michoacán, Estado de México, Hidalgo, Puebla y San Luis Potosí. Entre los años 2015 y 2016, de acuerdo con Didou (2018), las Universidades Interculturales tenían planteles en 39 municipios y localidades con alta densidad de población indígena.

Finalmente, algunas universidades, centros de investigación y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología abrieron también programas para aumentar su matrícula de estudiantes indígenas y consolidar sus trayectorias universitarias, como es el caso del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que comenzó en 2001 y, hacia junio de 2011, operaba en 18 estados y 23 instituciones de educación superior, atendiendo a 11155 estudiantes y sumando 2677 egresados (BADILLO, 2011). El objetivo del programa es atender las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en las instituciones de educación superior y promover su desempeño académico, mediante el diseño de políticas institucionales para consolidar su permanencia y egreso, la ejecución de acciones afirmativas además del “reconocimiento cultural y la equidad social, la formación de tutores en el campo de la interculturalidad y la gestión de becas a estudiantes indígenas” (BADILLO, 2011, p. 27).

A partir de las estrategias emprendidas por los gobiernos y las instituciones de educación superior como marco de análisis, en los siguientes apartados se presenta la metodología y los resultados de la investigación acerca de las trayectorias académicas de estudiantes, así como de egresados de educación superior originarios de la región de Toluca, destacando las necesidades, los problemas y las estrategias que emprendieron para resolverlos.

Metodología

La investigación de las trayectorias se realizó bajo un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista a profundidad, técnica que gira en torno a la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado en un contexto y momento dado, con la finalidad de hacer un retrato dinámico de su configuración vivencial, así como cognitiva (SIERRA, 1998). Esta modalidad de entrevista resultó ser una herramienta esencial para la recuperación de las trayectorias educativas de los jóvenes, en especial para identificar los principales obstáculos y problemas que debieron sortear en cada uno de los niveles educativos que han cursado, así como los elementos que facilitaron su permanencia y conclusión, indicadores que fueron el eje central de los instrumentos de trabajo.

6 Actualmente, el PRONABES se denomina Becas de Manutención y forma parte del Programa de Becas por el Bienestar Benito Juárez.

Debido a las deficiencias en los registros sobre la población de estudiantes indígenas que tienen las instituciones de educación superior, para la selección de los casos de estudio, se utilizaron muestras en cadenas o por redes, procedimiento también llamado bola de nieve, en el cual se identifican participantes claves para trabajar la investigación y, posteriormente, se les pide su apoyo para sumar a otros participantes que conozcan para incluirlos al estudio (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014).

El número de entrevistados correspondió con el principio de saturación del muestro cualitativo, que indica el punto en el cual se han recogido ya una cierta diversidad de testimonios suficientes y con cada entrevista adicional no aparecen elementos nuevos (MARTÍNEZ-SALGADO, 2012). De esta forma, se realizaron 21 entrevistas a profundidad sobre las trayectorias escolares de 8 varones y 13 mujeres de diversas comunidades del municipio de Tolimán, Querétaro, que estudian o estudiaron en los grandes centros de educación superior pública en Querétaro, como la Universidad Autónoma de Querétaro, el Instituto Tecnológico de Querétaro, la Universidad Tecnológica de Querétaro y la Escuela Normal del Estado.

Trayectorias educativas de los estudiantes de Tolimán: retos para ingresar y permanecer en la educación superior

La población otomí o *ñähño* del estado de Querétaro⁷ se localiza principalmente en el municipio de Amealco, localizado al sur del estado y en la región del semidesierto integrada por los municipios de Cadereyta, Ezequiel Montes, Peñamiller y Tolimán. El territorio que comprende el municipio de Tolimán es el mayor núcleo de población otomí en esta región y cuenta con un total de 27916 habitantes, de los cuales 15748 corresponden a población de jóvenes que tienen 29 o menos años (INEGI, 2020). La población que habla lengua indígena en este municipio es de 5473 personas, poco menos del 20% de la población total. De los habitantes que hablan alguna lengua indígena, 2301 corresponden a población joven de 3 a 29 años (INEGI, 2020).

Las principales actividades económicas de esta población, de acuerdo a los datos de la investigación de campo realizada, son el trabajo asalariado que pueden realizar dentro del sector agrícola, en el rubro de la construcción o como obreros, tanto en la región del semidesierto como en las localidades de la región de los valles centrales – donde se ubican los grandes ranchos de producción agropecuaria, la industria y las principales ofertas de trabajo en el área de la construcción. La agricultura que se practica en la zona es de pequeña escala y se localiza, por lo general, en la ribera de los arroyos que existen, dadas las características de los suelos de la región, poco aptos para el desarrollo de esta actividad. Las familias complementan también sus ingresos con la cría de animales de traspatio, el comercio trashumante que todavía subsiste, así como los recursos que provienen de las mujeres y los hombres que han salido a trabajar hacia otras ciudades del estado, del país o a los Estados Unidos.

En el municipio de Tolimán existe cobertura educativa desde el preescolar hasta el nivel medio superior, que cuenta con dos planteles y dos espacios en modalidad a distancia. Buena parte de los estudios sobre las trayectorias educativas de los estudiantes indígenas y el desarrollo del sistema educativo en los pueblos originarios se concentran en el nivel de educación primaria, probablemente porque para este nivel educativo existen programas federales específicos que atienden las necesidades educativas de los hablantes de alguna lengua. Para el nivel de

7 En el estado de Querétaro hay 31383 habitantes de tres años y más que hablan alguna lengua indígena, de los cuales el 17.4% radica en el municipio de Tolimán mientras que el 37.3% en Amealco (INEGI, 2020).

secundaria, no existe un programa equivalente que atienda a la población monolingüe en o hablante de lengua indígena: se asume que todos los egresados de primaria podrán tomar clases en español. Así, para el nivel de secundaria y los subsiguientes el currículo está en español y los docentes suelen ser de comunidades distintas a donde se ubican las escuelas, además de que no han sido formados como maestros de educación indígena y no hablan la lengua de la comunidad (FERNÁNDEZ; TORRES; GARCÍA, 2016).

A pesar de las recientes políticas educativas buscan promover una educación inclusiva⁸, intercultural y bilingüe, éstas históricamente se han concentrado más en la educación básica. Así, es evidente que en México existen estrategias diferenciadas para los estudiantes indígenas que en primaria acceden a escuelas donde habría materiales en su lengua y docentes bilingües, pero una vez que terminan este nivel, se enfrentan con un sistema discriminatorio.

Por otro lado, las acciones para promover una educación bilingüe o intercultural tienen diferentes alcances en regiones donde la población indígena no es tan numerosa o donde la lengua prácticamente se ha perdido. Este es el caso de muchas comunidades de Tolimán, donde cada vez más sus habitantes han dejado de utilizar su lengua y la educación bilingüe se limita a algunos preescolares, así como a un curso de lengua que se imparte en la secundaria de San Miguel, a pesar de que muchos de los docentes de la región son hablantes de *hñähñö*.

Respecto a los modelos de educación intercultural, es necesario mencionar que en las últimas décadas se han creado instituciones de educación superior sustentadas por una perspectiva de diálogo intercultural, que busca hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos de los modelos educativos universitarios con los conocimientos de los pueblos indígenas (FÁBREGAS; SANTIAGO, 2012; CASILLAS MUÑOZ, 2012). De igual forma, muchas las universidades han diseñado estrategias para incluir el conocimiento de los grupos indígenas y la reflexión de la diversidad cultural en sus planes de estudio, además de emprender acciones que consoliden el acceso y permanencia de estudiantes indígenas.

Las Universidades Interculturales surgieron a partir del reconocimiento de las diferentes culturas que habitan el territorio nacional, reconociendo los derechos que tienen de desarrollarse en libertad, estableciendo un intercambio equitativo de saberes en el marco de las relaciones interculturales que respetan y valoran las diferencias culturales (FÁBREGAS; SANTIAGO, 2012). En el estado de Querétaro existe un plantel de educación superior intercultural en el municipio de Amealco que atiende a la población de jóvenes de esta región, pero su cobertura y alcance son limitados. También se han establecido programas de becas para estudiantes indígenas, provenientes tanto de los programas de los diferentes niveles de gobierno como de las instituciones de educación superior, pero lamentablemente no son suficientes para resolver un fenómeno que no sólo radica en la falta de recursos económicos familiares como se aprecia en las siguientes líneas.

8 La noción de educación inclusiva proviene de la educación especial pensada para personas que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Sin embargo, de acuerdo con las directrices de los organismos internacionales, la educación inclusiva debe abarcar a todos aquellos que han sido históricamente excluidos de los sistemas educativos. En México, las políticas de educación inclusiva sustituyeron a las de educación especial bajo la premisa de eliminar las barreras a la inclusión en cualquier aula escolar de los alumnos con alguna discapacidad, mediante un área de apoyo. Estas acciones han alcanzado a la educación intercultural bilingüe para la población de estudiantes indígenas, al menos en el diseño de propuestas de trabajo (MENDOZA, 2018).

Trayectorias, problemas y estrategias

A partir de los resultados de la investigación de campo, a continuación, se describen y analizan los principales obstáculos que algunos jóvenes estudiantes de la región de Toluca enfrentan para acceder y permanecer en la educación superior universitaria, así como las estrategias para sortearlos.

Los datos de las entrevistas de estos jóvenes indican que estudiaron en alguno de los cuatro planteles de bachillerato del municipio de Toluca y muestran que la mayoría de los estudiantes que terminan este nivel no continúan con la educación superior por cuatro razones principalmente: la falta de recursos económicos familiares para mantener al estudiante en el siguiente nivel educativo y la necesidad de contar con su trabajo e ingresos para la reproducción de la unidad doméstica; la falta de interés e importancia que las familias muestran hacia la educación superior, que muchas veces se relaciona con la inexistencia de trayectorias de educación superior entre sus miembros – situación que impacta sobre los estudiantes, quienes no cuentan con un referente de apoyo y terminan sin motivación para continuar; bajo rendimiento y fracaso escolar, así como embarazos a corta edad.

Los estudiantes que lograron sortear estas causas y decidieron ingresar a la educación superior, contando con recursos económicos propios, alguna beca⁹ y apoyo familiar, refieren que los primeros obstáculos a vencer fueron la lejanía de los planteles educativos donde estaban las carreras de su elección, lo que implicaba mudarse y alejarse por temporadas de sus comunidades. También estos estudiantes tenían temor de no contar con los conocimientos y habilidades necesarias que requerían los perfiles de ingreso de las universidades, lo que implica la incertidumbre de ser o no aceptados y las posibles situaciones de discriminación frente a su nivel educativo. Esta situación se agrava en el caso de las mujeres, quienes expresan un mayor miedo a radicar solas en las ciudades del estado, a diferencia de los varones quienes han tenido mayores facilidades de movilidad a lo largo de su vida. En los siguientes párrafos, se muestran estas preocupaciones:

Los primeros obstáculos y miedos, por ejemplo, pues estaba solo [...] el primer miedo fue encontrar un lugar dónde rentar, ahí en Querétaro [...] también tenía que estar cuidando qué tanto gastaba para poder llegar al fin de semana [...] pues las rutas o los caminos, y pues sí tenía que estar atento dónde bajarme, dónde subirme, más o menos a qué horas pasaban, cada cuánto tiempo, o sea, sí fue un reto (Varón, Estudiante de ingeniería, 22 años).

Duraba un mes y medio, un mes o dos meses para regresar a mi casa porque pues realmente no tenía la posibilidad de regresar luego a visitar a mis papás, tenía que tardar un poco para ahorrar el viaje de ida y de regreso (Varón, egresado de ingeniería, 23 años).

9 De los 21 entrevistados, 8 no tuvieron beca y 13 comenzaron su educación básica contando con una beca de apoyo económico, 9 contaron con la beca del Programa Prospera y 4 con algún apoyo de gobierno estatal o municipal; estos apoyos los mantuvieron hasta el bachillerato. En el caso de la educación superior, sólo 5 refieren tener una beca de gobierno federal; 10 han obtenido algún apoyo de su institución de educación superior (que puede ir desde un descuento en el pago de su inscripción hasta una asignación económica mensual) y de alguna asociación civil. Hay cuatro estudiantes que no han tenido beca en esta etapa escolar y dos mujeres que abandonaron la trayectoria educativa.

Pues voy a vivir en Querétaro, un lugar pues sí, fuera de mi casa por primera vez, sola, porque no tenía amigos que iban a estudiar lo mismo que yo, ellos iban a estar en un lugar aparte. Ese era como mi temor. Era como de “¿Cómo le voy a hacer? Me voy a perder” (Mujer, estudiante de Matemáticas, 19 años).

Sólo el simple hecho de no conocer nada de aquí, no saberme ni las rutas, creo que sí me perdí [...] prácticamente nada más era de la escuela aquí a mi casa, no conocía a nadie más ni interactuaba con nadie más que con el chofer de la ruta o así (Varón, estudiante de Ingeniería, 22 años).

[...] porque sí decía “cómo me voy a ir sola, voy a estar más solita” [...] siempre estaba así con ese miedo de que pasara alguna situación mala, también dentro de la escuela decía “qué tal si se presenta una situación mala o que pues yo no pueda controlar” [...] me decían que tratara de no salir en la noche, pero sí les decía que no voy a salir en la noche. Ya me decían “si vas en la calle pues si ves a una señora o así, te vas con ella o trata de estar cerca para que no vayas sola”, me decían (Mujer, estudiante de Contaduría, 20 años).

[...] la verdad sí estuvo más complicado para mí en los tres digamos como ámbitos; digamos como que en lo económico se puso más, este... más feo la situación porque me salí de la casa del estudiante, por unas cuestiones también que ahí sucedieron [...] Entonces me salí de ahí y obviamente pues ya no tenía todos los servicios, por eso sí me tuve que pagar una casa con unos compañeros, entonces empecé a trabajar los fines de semana, los sábados y domingos trabajaba, y pues si antes tenía oportunidad de irme a mi casa, desde ese entonces pues ya no fui más (Varón, egresado de Mecatrónica, 25 años).

[...] mi mamá es a la que le preocupa porque la única casa que tenemos es la de aquí, allá no tenemos familiares entonces sería la opción de rentar con una compañera que tengo aquí que renta allá, ver si estoy con ella o buscar un lugar para poder quedarme. [...] Creo que el mayor problema es la seguridad y también lo económico porque somos varios hermanos (Mujer, estudiante de arquitectura, 20 años).

Otro de los obstáculos que los jóvenes de la región deben atender cuando deciden ingresar a la educación superior son los procesos de selección e ingreso cada vez más competitivos, en especial frente a la actual demanda de acceso a la educación superior pública que se incrementa año con año por el crecimiento de la población de jóvenes, incluyendo aquellos que provienen de las clases medias, cuyos ingresos familiares ya no les permiten ingresar a los planteles de educación privada. Alrededor de la mitad de los jóvenes que fueron entrevistados no aprobó el proceso de selección en su primer intento de ingreso a la educación superior, por lo que tuvieron que intentarlo de nuevo o modificaron la carrera y universidad de elección.

Las estrategias en la fase de ingreso que emplean los jóvenes que desean estudiar la educación superior consisten en crear grupos de estudio y asesorías con los profesores de la región. Retardar el ingreso algún tiempo una vez que terminan el bachillerato mientras trabajan para reunir recursos económicos y se preparan para los exámenes de admisión también es una opción recurrente, como apreciamos en los testimonios siguientes:

[tenía] la incertidumbre de que si lo que me habían enseñado era suficiente como para estar no sé, porque yo decía “en Querétaro como que el nivel académico está mejor o así[...] Nosotros no tuvimos propedéutico para entrar, era el puro examen el 100% para entrar (Varón, estudiante de Ingeniería, 22 años).

[...] la enseñanza acá, específicamente en las matemáticas es muy baja, entonces había muchas cosas que yo decía “¿qué, esto dónde lo debí haber visto? Alguien dígame, por favor” [...] y a ese profesor pues le contaba mis traumas, cómo me sentía, que decía “no voy a poder”, y él fue el que sí se tomó el tiempo de agarrar un libro de la biblioteca y de decir: “a ver, vente”, nos sentamos y me trató de ayudar a como él le entendió (Mujer, estudiante de Matemáticas, 19 años).

[...] yo sí tengo varios amigos que ya van en el cuarto intento y que todavía no pueden entrar a la UAQ, (Mujer, estudiante de Matemáticas, 19 años).

[...] creo que sí hay varios casos en Tolimán de personas que no pueden continuar, porque yo creo que es sobre todo por los costos de, pues desde el examen y el propedéutico, sí se me hacen algo elevados, la verdad, entonces tal vez muchas personas de bajos recursos que quieren acceder a otro nivel pues no pueden [...]Y se ven como... bueno, los que entran, súper presionados por trabajar y estudiar al mismo tiempo (Mujer, estudiante de psicología, 20 años)

Una vez que han ingresado a la educación superior fuera sus comunidades, deben sortear el proceso de mudanza y de adaptación a la ciudad con todos los gastos eso que conlleva. Una de las estrategias para establecerse es recurrir a la red de parentesco para poder mudarse a casa de algún familiar que pueda apoyar con el hospedaje y la alimentación. También los estudiantes del municipio, junto con algunos otros que provienen de municipios foráneos, se unen creando una red de apoyo que les permite establecerse y moverse tanto en la ciudad y sus diversos espacios como en la universidad. Esta red de solidaridad les permite enfrentar los primeros años de estudio, mitigando el miedo a la discriminación, a los problemas de movilidad e inseguridad en los espacios públicos, incluyendo el acoso sexual en el caso de las mujeres. Las siguientes líneas ejemplifican la importancia de contar con una red de apoyo por parentesco o afinidad:

[...] porque mis papás fueron a hablar con una tía que si pues me daba chance de vivir ahí mientras estudiaba y pues era una casa nueva para mí entonces [...] como todo, lograr adaptarse [...]Viví con mis tíos y era buena la convivencia (Mujer, estudiante de criminología, 22 años).

[...] llegué a rentar con Juan Pablo y con los demás chavos que ahí estudian, todos son conocidos desde el kínder, entonces los conozco de toda la vida y pues me sentía muy a gusto (Varón, estudiante de ingeniería, 22 años).

[...] sí fueron a pedir permiso con mi prima, hablar con ellos, de que, si podía quedarme ahí con ellos, si tenía el espacio y todo. Ya me dijeron que sí, que me podía quedar (Mujer, estudiante de contaduría, 20 años).

[...] tengo una compañera de mi edad que ella ya este año [...] entonces ella fue como mucho apoyo para mí porque ella me consiguió un lugar donde estaba rentando [...] pues turnábamos para vernos, cenábamos juntas, hacíamos la comida juntas (Mujer, estudiante de Educación Preescolar, 22 años).

En ocasiones, durante los primeros semestres, los estudiantes “evitan” mencionar su lugar de procedencia y mostrar alguno de sus rasgos identitarios¹⁰ como estrategia para pasar desapercibidos y no sufrir algún tipo de discriminación. El siguiente testimonio de una estudiante de Licenciatura en Matemáticas sintetiza muy bien la actitud: “Pues no es como que sí lo hable abiertamente y así, pero cuando se habla del tema, yo defendiendo las tradiciones, las costumbres y así”. Cuando se les preguntó a los estudiantes acerca de la expresión de su identidad indígena dentro de la universidad, la mayoría afirmó no tener problemas con sus orígenes y se expusieron a las reacciones de su afirmación identitaria en el medio académico. De nuevo, la red de pares de su municipio resulta esencial para consolidar los procesos de expresión identitaria al acompañar y fortalecer este proceso.

El análisis de la información de campo muestra que las experiencias de discriminación que sufren los estudiantes indígenas se verifican con mayor frecuencia durante la educación básica y el bachillerato, en los planteles educativos y espacios de convivencia al interior del municipio. La discriminación por lo regular la realizan los habitantes del centro y las localidades más grandes, hacia quienes provienen de las comunidades más distantes y marginadas que aún conservan su lengua, como se aprecia en los siguientes recuerdos de los entrevistados:

En la segunda [escuela] los niños ya mayoría ya hablaban español, y obviamente sus padres y sus madres se avergonzaban o de que sus hijos hablaran hñähñö y eso también provocaba discriminación hacia los que sí hablábamos o a los que normalmente hablábamos más eso que el español [...] otra cosa, por ejemplo, la ropa, o sea, yo me iba con unos huaraches (Varón, estudiante de Ingeniería, 22 años).

En mi salón sí hubo un caso —ocurrió una vez que un compañero comenzó a hablar otomí, al principio todos se burlaron [...] a veces le quitaban sus cosas, no lo respetaban [...] en una ocasión un chico le aventó 50 pesos a un chavo y le dijo “ve y cómprate una vida” [...] pero ya después un maestro nos hizo entender que todos somos de la misma región, de la misma zona, que no había por qué hacerle eso al compañero (Mujer, estudiante de Criminología, 22 años).

Me acuerdo de un compañero que venía de una comunidad que está más lejos. A él le hacían burla. El caminaba mucho para llegar a la escuela y siempre tenía su ropa como un poco descuidada. El uniforme siempre lo traía roto o pues así siempre como que le hacían por eso de que según no tenía para comprar su uniforme o algo así (Varón, estudiante de Ingeniería en Gestión Empresarial, 21 años).

Otro de los hallazgos de la investigación, es que muchos de los estudiantes universitarios tuvieron que combinar los estudios con algún empleo que buscaron a lo largo de su formación educativa, ya sea en la ciudad donde estudiaban o durante los fines de semana en su región, debido a que los recursos de sus familias eran limitados y los gastos se fueron acrecentando conforme avanzaban en la carrera. Para muchos de ellos los programas de becas, tanto federales como los de las instituciones educativas, han sido útiles para cubrir una parte de sus gastos.

Además de los obstáculos que han enfrentado los estudiantes y las estrategias que han utilizado para enfrentarlos, es importante señalar las dificultades que existen para que las mujeres indígenas estudien y concluyan una carrera universitaria, a pesar de que actualmente el

10 De los 21 entrevistados, 17 se reconocen como indígenas hñähñö; dos se muestran dudas en su reflexión identitaria y dos no se reconocen como indígenas a pesar de que provienen de una familia hñähñö, que comparten un territorio, una historia, una tradición cultural y la lengua hñähñö.

número de alumnas en los niveles educativos básico y medio superior supere al de los varones. Dentro de las familias indígenas de Toluca, aún continúan vigentes los esquemas tradicionales del género, que prescriben que las mujeres deben formar una familia y desempeñarse únicamente en las tareas de reproducción doméstica y el cuidado de los hijos, relegándolas de la posibilidad de continuar una trayectoria educativa. Las jóvenes estudiantes deben muchas veces convencer a sus padres de que les apoyen para que puedan construir una experiencia de vida diferente a las de sus madres y abuelas, como podemos leer en los siguientes testimonios:

Pues por parte de mi papá, él ya no quería que fuera ya me había dicho “pues hasta aquí”; pero mi mamá me apoyó mucho y me dijo “no, tú vas porque vas” [...] Era el miedo de que “vas a salir embarazada” o sea [...] en ese entonces mi mamá vendía gorditas en Bernal, entonces mi papá era de “pues ya vete a trabajar con tu mamá” y yo así de “no pa’, yo quiero seguir estudiando”, y en ese aspecto mi mamá me ayudó mucho junto con mi hermana mayor, ellas me dijeron “vete” (Mujer, Licenciatura en Educación preescolar, 22 años).

[...] no falta en caso de que suceda, de que quieran que sigan los mismos roles que se tenían antes como de “tú eres mujer, tú no puedes ir a la escuela”, a veces tratan de todavía inculcar ese tipo de ideas o de “¿cómo vas a ir a la escuela si eres mujer? si tú tienes que casarte, (Mujer, estudiante de Psicología, 20 años).

[...] hay muchos papás que dicen que para qué van a estudiar las mujeres si de todas maneras se van a casar, van a tener sus hijos? La escuela se va a quedar ahí nada más (Mujer, carrera trunca, 31 años).

De esta forma, podemos ver que, dentro de los pendientes que la educación superior tiene con las poblaciones indígenas, promover y consolidar el acceso para las mujeres sigue siendo una de las mayores prioridades a atender.

Consideraciones finales

Se ha presentado una síntesis de algunos de los obstáculos y estrategias que se encontraron en este proyecto de investigación, que tiene como uno de sus objetivos centrales la creación de acciones para que las universidades públicas promuevan el ingreso y la permanencia de estudiantes provenientes de la región ñáñño de Toluca, Querétaro. Antes de cerrar esta aproximación al problema de estudio, es necesario recordar que las universidades públicas en México tienen compromisos pendientes con los pueblos indígenas y deben de atender la marginación de sus culturas y sistemas de conocimiento de los espacios académicos, además de emprender acciones que permitan a los grupos vulnerables, como son los jóvenes de las comunidades indígenas, acceder a la educación superior, reduciendo las brechas de desigualdad, la discriminación e invisibilización estructural que los mantiene en las áreas más bajas del desarrollo (CASILLAS ALVARADO, 2012). En ese sentido, se puede apuntar hasta el momento las siguientes claves para su inclusión educativa:

- La importancia de que las universidades revisen sus procesos de ingreso y puedan ofrecer programas de asesoría para aquellos aspirantes a sus carreras que provengan de zonas marginadas, donde los perfiles de egreso del bachillerato no alcancen su objetivo.
- De igual forma, se pueden diseñar programas de asesoría y acompañamiento para los alumnos que ingresan, a fin de nivelar sus conocimientos y habilidades con el resto de sus compañeros.

- Los programas de becas son necesarios y deben continuar en distintos niveles educativos.
- Trabajar en la promoción y desarrollo de redes de estudiantes indígenas y rurales en las instituciones de educación superior, puede ser una acción fundamental que permita a los estudiantes encontrar una comunidad de apoyo tanto académico como de vida, durante el tiempo en el que se encuentran viviendo fuera de sus comunidades. Al mismo tiempo, estas redes pueden comenzar a trabajar los objetivos de una educación intercultural en las universidades.
- Redes de mujeres estudiantes indígenas pueden lograr los objetivos anteriormente descritos, además de contribuir a la seguridad y acompañamiento de las mujeres en el espacio público previniendo situaciones de acoso y violencia.
- Erradicar la discriminación desde el ámbito educativo, es una tarea pendiente que debe empezar desde el preescolar. La mayoría de las experiencias de discriminación que los entrevistados refieren las vivieron antes de ingresar a la universidad, lo que obliga a pensar en estrategias para prevenirla en las propias comunidades de origen y reforzar la prevención en el nivel superior.

Si se atiende al Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020, América Latina y El Caribe, Inclusión y educación: todos y todas sin excepción (UNESCO, 2020), seis son los elementos para promover la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo: (i) la formulación de leyes y políticas; (ii) gobernanza y búsqueda de financiamiento; (iii) la preparación de currículos y libros de texto; (iv) la formación, así como la dedicación de las y los docentes; (v) el diseño y la habilitación de escuelas accesibles para todos y todas; (vi) la participación de las comunidades, los padres y las madres de familia que, junto con el alumnado, puedan construir las condiciones que permitan consolidar la inclusión.

Si bien este informe se centra en los problemas para alcanzar la inclusión en los niveles básicos de educación, brinda algunos elementos para que las universidades públicas puedan atender también varios de los rezagos y obstáculos que sufre poblaciones vulnerables, como los grupos étnicos, para acceder a la educación superior. En ese sentido, las claves propuestas en este trabajo de investigación se inscriben en el punto de la gobernanza y financiamiento al reconocer la importancia de las transferencias monetarias y su continuidad que han permitido que los estudiantes cuenten con recursos para vivir fuera de sus comunidades de origen. También apelan al esfuerzo de los docentes y al diseño de programas de estudio que puedan cubrir las deficiencias de la educación que recibieron en los niveles anteriores, mediante asesorías previas al ingreso y el acompañamiento tutorial durante los estudios universitarios. Finalmente, buscan la participación e involucramiento de la comunidad, de los padres y madres de familia, además de los estudiantes, en la búsqueda de la creación de redes de apoyo para los estudiantes indígenas, que sean capaces de prevenir la violencia de género, combatir la discriminación, pero que también puedan servir como plataformas para que el conocimiento y sabiduría de los pueblos originarios pueda ser reconocido, valorado e incluido como parte de los conocimientos universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES. **Anuario de Educación Superior 2020-2021**. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. Disponible en: <<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>>. Acceso en: 9 dic. 2021.

BADILLO, J. El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. **Reencuentro**, México D. F., n. 61, p. 25-33, ago. 2011.

CASILLAS ALVARADO, M; La diversidad cultural en la universidad: los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, necesidad de visibilización y reconocimiento. In: CASILLAS M; BADILLO J; ORTIZ V. (coord.). **Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina**. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2012. p.89-103.

CASILLAS MUÑOZ, L; Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística, en la educación superior en México. In: CASILLAS M; BADILLO J; ORTIZ V. (coord.) **Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina**. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2012. p. 21-42.

CONEVAL. **Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018** Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf> Acceso en: 9 dic. 2021.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DE MÉXICO. **Ley General de Educación**. 2019. Disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>> Acceso en: 21 oct. 2022.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN DE MÉXICO. **Ley General de Educación Superior**. 2021. Disponible en: <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0> Acceso en: 21 oct. 2022.

DIDOU, S. La Educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. **RESU – Revista de la Educación Superior**, Ciudad de México, v. 47, n. 187, p. 93-109, jul./sep. 2018.

FÁBREGAS, A; SANTIAGO J. Los estudiantes de la universidad intercultural de Chiapas: un acercamiento a su experiencia escolar. In: CASILLAS M; BADILLO J; ORTIZ V. (coord.) **Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina**. Xalapa: Universidad Veracruzana, 2012. p. 43-54.

FERNÁNDEZ, M; TORRES, E; GARCÍA, C. Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. **Perfiles Educativos**, México D. F., v. 38, n. 152, p. 109-127, abr./jun. 2016.

GALLART, M.; HENRÍQUEZ, C. Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. **Universidades**, México, D. F., n. 32, p. 27-37, jul./dic. 2006.

HERNÁNDEZ, G.; DELA GARZA, T.; ZAMUDIO, J; YASCHINE, I. (coord.). **El Progreso-Oportunidades-Prospera, a veinte años de su creación**. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), 2019.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ COLLADO, C; BAPTISTA LUCIO, P; **Metodología de la investigación**. México, D.F.: McGraw-Hill, 2014.

INEGI. **Censo de Población y Vivienda 2020**. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México. Disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/>>. Acceso en: 9 dic. 2021.

INPI. **Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) Documento Diagnóstico 2020**. Coordinación General de Planeación y Evaluación, Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, México. Disponible en: <<http://www.inpi.gob.mx/coneval/2020/S-178-17082020-diagnostico-2020.pdf>> Acceso en: 9 dic. 2021.

MARTÍNEZ-SALGADO, C. El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 613-619, mar. 2012

MENDOZA, G. Inclusión educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. **Sinéctica**, Guadalajara, n. 50, p. 1-16, 2018.

PÉREZ RUÍZ, M. Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. **Alteridades**, México, D. F., v. 21, n. 42, p. 65-75, 2011.

SCHMELKES, S. Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. **Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía**, Aguascalientes, v. 4, n. 1, p. 6-13, en./abr. 2013.

SCHMELKES, S. Educación superior Intercultural: el caso de México. In: **Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”**, Ford Foundation, Universidad de Guadalajara y ANUIES 2003. Disponible en: <https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf>. Acceso en: 9 dic. 2021.

SIERRA, F. Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. In: GALINDO, J. (coord.) **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. Mexico D. F.: Pearson, 1998, p. 277-345.

UNESCO. **Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todas y todos sin excepción**. Paris. 2020. Disponible en: <<https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe/>>. Acceso en: 14 oct. 2022.

URTEAGA, M. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Manizales, v. 6, n. 2, p. 667-708, jul./dic. 2008.

RESUMEN

Actualmente, los y las jóvenes de las comunidades indígenas de México pueden cursar la educación básica y media superior que se oferta en sus regiones a través del sistema educativo nacional, a pesar de los contextos de pobreza, rezago y marginación en que viven. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes que habitan estas comunidades, no continúan con una trayectoria educativa más allá de estos niveles, debido a la falta de recursos familiares, la lejanía de los planteles, la escasez de modelos educativos interculturales, deficiencias en conocimientos, habilidades y aptitudes requeridos, así como la marginación y la discriminación que sufren. El presente trabajo busca ahondar, a través de un estudio cualitativo llevado a cabo mediante entrevistas a profundidad, en las principales problemáticas que enfrentan los jóvenes indígenas ñãño de la región de Toluca, Querétaro, que decidieron continuar con sus estudios en el nivel superior, identificando cuáles han sido los principales obstáculos a los que se han enfrentado y las estrategias que han empleado para superarlos.

Palabras clave: juventud indígena, inclusión educativa, educación superior, Querétaro.

**Juventude indígena e ensino superior em Querétaro:
chaves para a inclusão educacional**

RESUMO

Atualmente, os jovens das comunidades indígenas do México podem frequentar o ensino fundamental e médio oferecido em suas regiões por meio do sistema educacional nacional apesar dos contextos de pobreza, atraso e marginalização em que vivem. No entanto, a maioria dos jovens que vivem nestas comunidades não prossegue um percurso educativo para além do ensino secundário ou superior, devido à falta de recursos familiares, à distância das escolas, à escassez de modelos educativos interculturais, às deficiências de conhecimento, habilidades e aptidões exigidas, bem como a marginalização e discriminação que sofrem nos centros urbanos e nas instituições de ensino superior. O presente trabalho busca aprofundar por meio de um estudo qualitativo, realizado por meio de entrevistas em profundidade, os principais problemas enfrentados pelos jovens indígenas ñãño da região de Tolimán, Querétaro, que decidiram continuar seus estudos no nível superior, identificando os principais obstáculos enfrentados e as estratégias utilizadas para superá-los.

Palavras-chave: juventude indígena, inclusão educacional, ensino superior, Querétaro.

**Indigenous youth and higher education in Querétaro:
keys to educational inclusion**

ABSTRACT

Currently, the young people of the indigenous communities of Mexico can attend the basic and upper secondary education offered in their regions, through the national educational system, despite the contexts of poverty, backwardness and marginalization in which they live. However, most of the young people who live in these communities do not continue with an educational path beyond secondary school or high school, due to the lack of family resources, the distance from the schools, the scarcity of intercultural educational models, deficiencies in knowledge, skills and aptitudes required, as well as the marginalization and discrimination they suffer in urban centers and in higher education institutions. The present work seeks to deepen through a qualitative study, carried out through in-depth interviews, the main problems faced by young indigenous ñãño from the region of Tolimán, Querétaro, who decided to continue their studies at the higher level, identifying what have been the main obstacles they have faced and the strategies they have used to overcome them.

Keywords: indigenous youth, educational inclusion, higher education, Querétaro.

FECHA DE RECEPCIÓN: 13/06/2022

FECHA DE APROBACIÓN: 20/10/2022



Pablo José Concepción Valverde

Licenciado en Sociología y Maestro en Antropología por la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Doctorado en Ciencias Sociales en El Colegio de San Luis, A. C., México. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro.

E-mail: pablo.jose.concepcion@uaq.mx