

Jóvenes mayas o de origen maya hacia la universidad: desigualdades, agencia y movilidad social

Maya or Mayan Origin Youths towards University: Inequalities, Agency and Social Mobility

VÍCTOR HUGO RAMOS ARCOS

Programa de Becas Posdoctorales de la Universidad Nacional Autónoma de México,
Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, México¹

RESUMEN: En años recientes, la población indígena de México accede en mayor número a los estudios superiores. Desde una perspectiva analítica sobre las desigualdades sociales, en este artículo se abordan las trayectorias educativas de jóvenes mayas o de origen maya que han llegado a la universidad en Yucatán. Se muestra cómo un restringido acceso a la estructura de oportunidades en función del origen social y un entorno escolar precario, se traduce en perpetuar la condición educativa desventajosa hasta el nivel universitario. No obstante, también se identifica que en estos entornos deficitarios, la interacción con agentes sociales es un factor clave para propiciar un cambio de rumbo hacia contextos educativos más favorables. Se identifica también un sector privilegiado de jóvenes provenientes de familias que transitaron por procesos de movilidad social, que hace de sus trayectorias educativas un camino más estable y con menos obstáculos.

PALABRAS CLAVE: desigualdades; jóvenes indígenas; mayas; educación superior; Yucatán.

ABSTRACT: In recent years, the indigenous population in Mexico increased their access to higher education. From an analytical perspective on social inequalities, this article approaches the educational trajectories of Maya or Mayan origin youths who have accessed at the university in Yucatan. It shows how a restricted access to the structure of opportunities based on social origin and a precarious school environ-

¹ Asesorado por el doctor Ricardo López Santillán.

ment translates into the perpetuation of educational disadvantageous conditions up to the university level. However, it is also identified that in these environments, the interaction with social agents is a key factor in favoring a change of direction towards more favorable educational contexts. It also identifies a privileged sector of young people from families who have experienced processes of social mobility, that makes their educational trajectories a more stable path with less obstacles.

KEYWORDS: Inequalities; indigenous youths; Maya; higher education; Yucatan.

RECEPCIÓN: 29 de mayo de 2020.

ACEPTACIÓN: 23 de julio de 2020.

DOI: <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2021.58.23868>

Introducción

Las desigualdades sociales están arraigadas de manera profunda en la sociedad mexicana. Los procesos históricos de origen colonial dieron lugar a la conformación de una sólida estratificación social y amplias brechas sociales que aún hoy definen en gran medida a nuestra sociedad. Con un componente fuertemente étnico, los procesos de estratificación han relegado a los grupos indígenas a la exclusión social. Y aunque la emergencia de la movilización indígena, luego del alzamiento en Chiapas, ha dado inicio a procesos de cambio sobre el reconocimiento étnico y la consecución de derechos, las dinámicas estructurales siguen imponiendo su impronta en la realidad de los pueblos indígenas.

A considerar está la prevalencia de las políticas neoliberales en las últimas décadas pues han sido un lastre para paliar la pobreza en la región más desigual del mundo (CEPAL, 2016). Los avances en materia de derechos sociales y acceso a servicios públicos alcanzados durante la era del Estado de bienestar, fueron casi desmantelados en la era neoliberal dando paso a una época de repauperización de los sectores más humildes. En esta lógica, aunque los grupos desfavorecidos acceden en mayor número a los servicios brindados por el Estado, éstos se han caracterizado por su baja calidad, que no hacen sino preservar su precariedad (Bayón, 2015).²

En el ámbito de la educación, dicho proceso es visible cuando se han incrementado los años de escolaridad, al ampliarse la cobertura educativa —el nivel de educación primaria en México es universal— y dar un mayor acceso a la educación de sectores sociales vulnerables (CEPAL, 2014). Sin embargo, distintas investigaciones coinciden en que el sistema público de educación en México se ha fragmentado entre una oferta educativa de calidad para los sectores más pri-

² Bayón (2015) llama a este proceso la “integración excluyente”, al pensar la incorporación a la sociedad de los sectores más desfavorecidos en términos desiguales, tratándolos como si fueran ciudadanos de “segunda”.

vilegiados y otra caracterizada por las limitaciones materiales, institucionales y humanas, al que acceden los grupos desfavorecidos, llámense pobres, indígenas y/o campesinos (Blanco *et al.*, 2014; Bayón, 2015; Saraví, 2015).

En la experiencia de los pueblos indígenas se constata un rezago educativo severo. De inicio, la tasa de escolaridad entre los autoadscritos indígenas alcanza los 7.6 años, mientras que para los Hablantes de Lengua Indígena³ es de 5.7 años, dato que contrasta con el promedio nacional de 9.2 años.⁴ Lo anterior supone la persistencia del origen étnico como base de la diferenciación y el rezago educativo.⁵ En el nivel superior, aunque hay incrementos en su incorporación, la CEPAL (2014) advierte que México es uno de los países de América Latina con menores tasas de ingreso a la universidad entre la población indígena. En el 2000 un 5.4% de la población indígena logró concluir estudios de licenciatura. Ya para 2015, el 4.7% de la población HLI de entre 25 y 64 años había concluido estudios superiores, un incremento que es mayor entre la población autoadscrita indígena, con un 9.7%. En conjunto, ambos sectores sumaban un 6.6% de la población indígena (INEE y UNICEF, 2017a). Si se considera el contexto geográfico, la tasa de jóvenes indígenas urbanos de entre 20 y 29 años con 13 o más años de estudios era de aproximadamente 19% en 2010, en contraste con un 6% del contexto rural (CEPAL, 2014).

A partir de estos datos, se constata que a la educación superior acceden en mayor medida, jóvenes que se asumen como indígenas, pero que no hablan lengua autóctona, junto con los que viven en contextos urbanos. Se podría plantear entonces que el acceso a la educación superior entre los indígenas todavía responde a la aculturación impulsada desde políticas educativas integracionistas, en tanto quienes pierden sus repertorios culturales ingresan más a la universidad. Sobre la notoria proporción urbana de jóvenes indígenas universitarios, habría de poner a consideración que si bien la presencia indígena en las ciudades mexi-

³ En adelante HLI.

⁴ El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) utiliza el criterio del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) para referirse a la población indígena como HLI, así como quienes se autoadscriben como indígenas, sin necesariamente hablar una lengua indígena.

⁵ Los siguientes datos complementan tal afirmación: si se parte de que el 56% de la población indígena en edad de asistir a la escuela lo hace en el medio rural, el INEE advierte que es donde hay mayores carencias en los centros escolares. Las precariedades se verifican cuando un 8.3% de las escuelas primarias indígenas no tienen maestros hablantes de la lengua indígena local; apenas un 24.3% de las escuelas primarias indígenas tiene al menos una computadora (en contraste con el 47% de las primarias generales); o bien, que un 25.4% de estudiantes indígenas menores de 19 años logre terminar la educación media superior, en contraste con el 48% de la población total (Schmelkes, 2013; INEE y UNICEF, 2017b). Sobre el subsistema de educación indígena, Velasco (2015) ha documentado la falta de una política educativa para la profesionalización de sus docentes; el cuerpo docente de este subsistema adolece de carencias en su formación y en sus condiciones de trabajo. Más aún, habría que agregar el contexto de una persistente y abrumadora situación de pobreza en la niñez indígena. Hoy, un 78.5% de los menores indígenas de 0 a 17 años se encuentran en la pobreza, en comparación con el 47.8% de los menores no indígenas (CONEVAL, 2018).

canas siempre ha existido —no del todo visible—, en las últimas décadas se ha dado un constante flujo migratorio del campo a la ciudad, por lo que hoy muchos jóvenes indígenas nacen y crecen en las urbes (Peña y Martínez, 2017).

Una buena parte de estos jóvenes asisten a las universidades interculturales, sin embargo, de forma reciente hay una importante presencia en las universidades convencionales.⁶ Sobre las mismas, Dietz (2017: 201) sostiene que persiste un carácter monocultural, monolingüe, homogeneizante y eurocentrista que desalienta el reconocimiento y real inclusión de los grupos indígenas; lo que también se traduce en la invisibilidad que propician dichas instituciones, que de forma poco frecuente se han preocupado por indagar quiénes son esos jóvenes, y por tanto, de la ausencia de políticas educativas dirigidas a atender este sector (Casillas, Badillo y Ortiz, 2012). Por ello, la información cualitativa sobre quiénes son y cómo son las experiencias por las que atraviesan dichos jóvenes en las universidades convencionales es todavía incipiente.

Así, el objetivo de este artículo es identificar y analizar las trayectorias de jóvenes mayas o de origen maya que asisten a la universidad en Yucatán, a fin de comprender los procesos que crean, mantienen y profundizan las desigualdades en el ámbito educativo, al mismo tiempo que aquellos mediante los cuales se subvierten. En primera instancia, se describe el aparato metodológico, seguido de los presupuestos teórico-analíticos que guiaron la investigación. Posteriormente se muestran los resultados, que giran en torno a una tipología de trayectorias educativas enmarcadas en tres circuitos educativos, donde clase y etnia funcionan como ejes analíticos claves en la generación, reproducción y/o debilitamiento de las desigualdades. Por último, se presentan las reflexiones finales de la investigación.

Metodología

Este artículo parte de una perspectiva metodológica cualitativa que analiza las trayectorias educativas de jóvenes mayas o de origen maya en la universidad. La información empírica se recopiló entre septiembre de 2018 y enero de 2019 en universidades de la ciudad de Mérida, Yucatán, así como en dos ciudades del interior del estado, Peto y Valladolid. En total, se realizaron 33 entrevistas en profundidad, 19 mujeres y 14 hombres, provenientes tanto de contextos urbanos como rurales.⁷

⁶ A raíz de la institucionalización de universidades interculturales por el Estado mexicano (establecimientos de educación superior dedicadas a atender mayoritariamente a la población indígena), en el ámbito académico se ha recurrido a diferenciar dichas universidades de aquellas que no tienen carácter étnico, nombrándolas “universidades convencionales”.

⁷ Las diferencias entre contextos urbanos y rurales no las consideramos excluyentes, en tanto las dinámicas sociales entre ambos son densas. En Yucatán, las principales ciudades ocupan un lugar preponderante para la actividad comercial agrícola de los pueblos mayas; en el ámbito de la educación

El perfil de los entrevistados incluye a jóvenes de entre 18 y 30 años, con adscripción étnica maya o de origen maya,⁸ que se encontraban estudiando una licenciatura, o bien, se hubieran graduado recientemente. Las entrevistas se realizaron en tres universidades públicas y dos privadas, diferenciadas a partir de la calidad y prestigio educativo.⁹ Las entrevistas grabadas fueron transcritas, y posteriormente codificadas y analizadas mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti. A fin de preservar la identidad de los entrevistados, éstos se mantienen anónimos; lo mismo en el caso de las instituciones educativas.

Premisas analíticas sobre las desigualdades

La educación es uno de los escenarios sobre el cual se han expresado visiones encontradas del papel que juega en la igualación de oportunidades, así como en la movilidad social ascendente y la disminución de la pobreza. Desde la academia, gobiernos y organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,¹⁰ la educación se ha considerado un mecanismo transformador paradigmático para el desarrollo social y la consecución de la justicia social.

Lo anterior es totalmente cierto si el acceso a la educación se produce en términos justos para todos los grupos sociales, situación que dista mucho de ser realidad, y por ello, es el punto de partida para las visiones críticas en el análisis de la educación. Es desde estas otras perspectivas donde se hace hincapié que

es común que cuando no hay escuelas en las comunidades, sobre todo en el nivel medio superior y superior, los estudiantes con las posibilidades de hacerlo acudan a estudiar a los centros urbanos (López, 2011). A su vez, las poblaciones mayas en la ciudad no dejan de lado sus formas de vida agrícola, los solares, y es frecuente el cultivo de frutas y hortalizas en los hogares urbanos mayas. Adicionalmente, en los flujos entre el campo y la ciudad en el contexto yucateco, un factor geográfico como es la planicie del terreno facilita y hace cortos los traslados. A partir de tales supuestos, si bien los jóvenes viven mayormente en uno u otro contexto, están muy presentes las dinámicas campo-ciudad en sus interacciones de la vida cotidiana.

⁸ La autoadscripción de origen maya se da sobre todo en aquellos jóvenes que no aprendieron la lengua maya en su niñez, pero en mayor o menor grado la entienden; lingüistas y antropólogos los identifican como hablantes pasivos. De igual forma, hace referencia a elementos como el contexto de origen, cuando éste se encuentra ampliamente vinculado a prácticas étnicas, ya sea que los padres y abuelos hablen maya, cultiven la milpa, practiquen tradiciones religiosas y culturales mayas (*cha cha-ak*, vaquerías, *hetz mek*, relatos de leyendas, cuentos y mitos), o bien, posean prácticas residenciales tradicionales, como es vivir en terrenos contiguos entre la familia amplia o la permanencia de la casa de paja (mayormente en desuso, aunque se preserva como espacio de cocina, trabajo, almacén de granos o lugar de reunión).

⁹ Cabe mencionar que no se logró entrevistar a ningún joven en una universidad privada de prestigio. Si bien se realizaron las diligencias correspondientes en una institución con tales características, a sabiendas de que se cuenta con un programa de becas y que algunos jóvenes becados son mayas o de origen maya, no hubo respuesta de los estudiantes. Por tanto, la universidad de prestigio que referimos es de carácter público.

¹⁰ En adelante UNESCO.

bajo las dinámicas sociales que rigen las instituciones escolares, resulta poco factible la consecución de la igualdad educativa. Con el trabajo clásico de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2003) sobre la institución escolar como mecanismo de reproducción social, se han puesto en duda los alcances igualitarios de los sistemas educativos. Una visión que se ha consolidado a partir de un amplio abanico de aportes empíricos que han corroborado este cuerpo teórico en distintos contextos sociales. En ese tenor, la distribución de recursos y oportunidades, los procesos acumulativos de ventajas y desventajas, la incidencia de la agencia en estas dinámicas, así como las categorizaciones de los grupos sociales en cada sociedad y las consecuentes formas relacionales que conducen a la inclusión o la exclusión, son elementos conceptuales que cobran especial relevancia en el análisis sociológico de las desigualdades.

Son el Estado, la familia y el mercado las instituciones que determinan el grado en que cada individuo, según su posición en la sociedad, puede acceder a la estructura de oportunidades (Dewilde, 2003).¹¹ Derivado de ello, un proceso paralelo es la acumulación de ventajas o desventajas; los sectores mejor posicionados cuentan con mayor poder para acumular ventajas, al tiempo que para preservar su posición de privilegio. En contraste, los grupos más desfavorecidos serán los que más acumulen desventajas, de forma tal que dicha articulación conduzca a que las condiciones de pobreza, desigualdad y exclusión sean más difíciles de superar y, por tanto, tiendan a su profundización. En sociedades con altos niveles de desigualdad como la mexicana, se ha verificado cómo es que en los sectores donde la acumulación de desventajas es más severa, éstas se transmiten intergeneracionalmente y hacen de la movilidad social ascendente un proceso menos frecuente (Bayón, 2015).

En medio de estas dinámicas opuestas, es necesario considerar los matices. En mayor o menor medida, en cada sociedad se dan procesos que abren brechas en el acceso a la estructura de oportunidades entre los desfavorecidos. Desde un enfoque constructivista de las desigualdades, la agencia humana, en su forma individual o colectiva, se plantea como un recurso factible para subvertir las dinámicas de la desigualdad (Reygadas, 2015).

Claro está que las capacidades de la agencia están mediadas de acuerdo con cuán restringida o flexible sea la estructura de oportunidades, así como en función de la amplitud de las brechas de desigualdad. En América Latina, durante la era del Estado de bienestar, se propiciaron distintos canales que impulsaban la movilidad social, como fue la incorporación de una parte de los sectores desfavorecidos a la educación. Sin embargo, en la era neoliberal se plantearon perspectivas menos entusiastas sobre la capacidad de los pobres para hacer frente a

¹¹ En cada sociedad se establecen categorías de inclusión/exclusión sobre los distintos sectores que la conforman. Según el contexto sociocultural e histórico, se marcan distancias y límites entre grupos en función de categorizaciones establecidas a partir de clase, etnia, género, color de piel, origen nacional y/o religión.

su condición, debido a la creciente precarización laboral (González de la Rocha, 2001). En ambas etapas, la presión al Estado por parte de los movimientos sociales ha sido clave para la consecución de derechos, como es la educación de los sectores excluidos; en la era del Estado de bienestar, se demandaba su incorporación al sistema educativo; ahora se interpela una educación de calidad —además de pertinencia cultural, cuando se trata de movimientos indígenas—, ante las políticas neoliberales que producen pautas de inclusión desigual.¹²

Tratándose de una sociedad como la mexicana, multicultural y pluriétnica, el análisis de las desigualdades está atravesado por la cuestión étnica. Tilly (2000) establece que las desigualdades surgen a partir de las categorizaciones dicotómicas que cada sociedad construye, y determinan cuáles son los grupos que acceden a recursos y oportunidades, así como a los que se les son negados. Las desigualdades se construyen y consolidan a través de las dinámicas relacionales que delimitan fronteras culturales, sean discursos, estigmas y atributos, que refuerzan el poder de unos y la exclusión de otros. En el caso mexicano, estos postulados se verifican en el imaginario del nacionalismo que exaltó el mestizaje como el mito integrador y unificador, e implícitamente invisibilizó la concurrencia de los grupos étnicos y raciales en la conformación de la sociedad contemporánea. La *díada* mestizo-indio ha sido uno de los ejes históricos en torno al que se han configurado la estratificación y las desigualdades sociales.

En el contexto educativo, las desigualdades pueden ser analizadas a partir del proceso de fragmentación educativa, que alude a la distancia social de índole segregativo entre circuitos educativos a los que acuden determinados grupos sociales, en función de procesos de diferenciación de base sociocultural en una sociedad (Tiramonti, 2009). Por ello, en el análisis de las trayectorias educativas es imprescindible considerar las circunstancias particulares y categorías que cada escenario escolar imprime sobre ellas (Tiramonti, 2004: 15-16). Así, las trayectorias deben articularse al origen social, a fin de hacer visibles las múltiples desigualdades que conducen a procesos educativos diferenciados.¹³ Pero también, para el caso que nos atañe, es esencial pensar cómo el origen social se entrelaza a la condición étnica. En este trabajo, además de dar cuenta de las trayectorias en circuitos escolares desfavorables y en privilegiados, se plantea

¹² En ciertos contextos, la colectividad cohesionada en los movimientos sociales da paso a impulsar capacidades de agencia que cuestionan el orden desigual de las sociedades (De Sousa, 2010). Ejemplo de estos procesos son los derivados de movimientos indígenas, como es el zapatismo en México, el movimiento panétnico gestado en Bolivia, o bien, el obrero sindical en la Argentina y el campesino de los Sin Tierra en Brasil, que si bien han logrado cambios sociales relevantes, es un proceso inacabado y complejo frente a la ampliación de las brechas de desigualdad.

¹³ Una serie de investigaciones han puesto en relieve que institución escolar y origen social son categorías centrales en la comprensión de circuitos escolares diferenciados, además de ser reflejo de la fragmentación social derivada de las crecientes brechas de desigualdad en América Latina (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Saraví, 2015). En los circuitos escolares de los grupos dominantes se restringe el acceso a la educación valorada por éstos a los grupos sociales excluidos que se consideran los “otros”, factibles de exclusión en función de su origen social.

un tercer tipo de trayectoria, donde la agencia juega un papel esencial para que jóvenes en situación vulnerable escapen del encadenamiento de desventajas. A continuación, se analizan cada una de estas trayectorias.

Trayectorias educativas ancladas en las desventajas

Las trayectorias educativas en desventaja se caracterizan por la estrecha relación entre la pobreza del origen familiar que en Yucatán se entreteje con la pertenencia étnica y las desventajas asociadas al contexto educativo. Las desventajas se potencian mutuamente y, como consecuencia, hacen de estas trayectorias un camino lleno de obstáculos que obliga a muchos a quedar fuera en etapas educativas tempranas, mientras que una mínima fracción son los que logran abatirlas y llegar a la universidad, generalmente en instituciones educativas también en desventaja.

El origen familiar en el que se nace es crucial para el posterior desarrollo de las personas, en relación con la posibilidad de acceder a ciertas oportunidades (Esping-Andersen, 2002). En aquellos hogares en que la pobreza domina y donde las desventajas se transmiten de generación en generación, las posibilidades de superarlas son acotadas. El bajo nivel educativo de los padres, familias numerosas, ingresos limitados e inestabilidad económica, con dependencia a programas gubernamentales de tipo asistencial y la desigualdad de género en el seno familiar son algunas de las condicionantes que contribuyen a la conformación de trayectorias educativas desfavorables.

Como hallazgo de esta investigación, se identificó que si bien una parte considerable de los jóvenes con trayectoria desventajosa viven en condiciones de pobreza, también existe un sector de familias pertenecientes a los sectores populares que pasaron por un proceso de movilidad social ascendente y con ello adquirieron una situación más holgada que condujo a aminorar el peso de la desventaja económica, derivando en mejores condiciones para la continuación de estudios de los hijos; aunque tratándose de sectores populares, la carencia del capital cultural sobre el medio escolar persiste.¹⁴

Las familias con situación más precaria casi siempre viven en zonas rurales y se caracterizan por tener al padre como única fuente de ingresos monetarios, mientras que la madre usualmente se dedica al cuidado del hogar y los hijos. Se encontraron también algunos casos de madres como jefas de familia luego de un proceso de separación, una situación que cuando se da en un entorno de pobreza tiende a ahondar las dificultades, aunque se equilibra en cierta medida con la red social de apoyo en la familia ampliada.

¹⁴ A diferencia de los pobres, los sectores populares se caracterizan por un proceso de movilidad social ascendente que, sin embargo, es inacabado, por lo que están expuestos a las vulnerabilidades económicas y en lo cultural no se desplazan hacia las clases medias.

En el campo, la actividad más recurrente del padre fue la agricultura de auto-consumo, combinada en forma frecuente con la albañilería cuando se requiere un ingreso monetario. También fue común la migración temporal del padre hacia los polos urbanos y/o turísticos de Mérida, Cancún o la Riviera Maya, para trabajar en la industria de la construcción o los servicios turísticos. Estos ires y venires dan cuenta de la densidad en las dinámicas sociales entre campo y ciudad.¹⁵ Por su parte, en la ciudad los padres trabajan como obreros, jardineros, empleados de tiendas o vendedores ambulantes; en tanto, algunas de las madres en el contexto urbano se integran al mercado laboral en nichos feminizados del servicio doméstico o empleadas de mostrador. En todos los casos, el nivel educativo de los padres osciló entre el nivel secundaria y el analfabetismo y sin instrucción cuando se trató de padres monolingües en maya. Si se considera el género, las madres tuvieron casi siempre un menor nivel de educación que los padres. Familias muy numerosas, pobreza e inexistencia de escuelas más allá del nivel básico o secundario en comunidades rurales apartadas se conjugaron como los factores que imposibilitaron alcanzar una mayor escolaridad en la generación de los padres.

Las experiencias de las familias pertenecientes a sectores populares se distinguieron por haber mejorado su situación económica gracias al éxito en la puesta en marcha de un negocio, tales como tiendas, carpinterías, talleres mecánicos o textiles. Algunos logran capitalizarse con el trabajo de ambos padres o bien, cuando alguno de los padres emigra temporalmente a Estados Unidos y regresa con un capital que invierte para iniciar una microempresa. Es de destacarse que dichas experiencias se dieron en el contexto urbano, lo que concuerda con las dinámicas de movilidad social intergeneracionales halladas por López (2011), quien da cuenta de cómo las migraciones del campo a la ciudad propiciaron en ciertos casos la movilidad social ascendente, aunque también debe decirse que suceden de forma excepcional. Por el contrario, las condiciones de pobreza, marginación y exclusión social son vividas por la gran mayoría de los mayas en las ciudades (Lizama, 2012). Se debe considerar que en las ciudades, fundamentalmente Mérida, se concentra la provisión de servicios, lo que facilita la accesibilidad a servicios del Estado como las escuelas; sin embargo, como ya lo señalábamos, los servicios para poblaciones marginadas y excluidas socialmente, como es la población maya en Yucatán, tienden a ser de baja calidad.

Un primer impacto del origen social a considerar se sitúa en las condiciones materiales. La precariedad del origen se refleja en la incapacidad para dotar a los hijos de condiciones mínimas para los estudios, constreñimientos que los vuelven vulnerables al abandono escolar. Carecer de un espacio para estudiar, computadora, internet, o bien la insolvencia para comprar libros, materiales didácticos,

¹⁵ De forma reciente, en las zonas rurales de Yucatán se han incorporado actividades económicas que en el pasado se vinculaban a las urbes. El campo milpero maya ahora convive con maquiladoras, procesadoras de alimentos y agroindustrias. De igual manera, el turismo ha dado paso a nuevas dinámicas económicas en el campo, pueblos con atractivos turísticos como cenotes, zonas arqueológicas e iglesias conjugan la actividad agrícola con la economía del turismo.

uniformes o pagar el transporte,¹⁶ son ejemplos de las dificultades materiales que las familias deben afrontar y hacen dudar a los padres de la posibilidad de brindar educación a sus hijos. De hecho, una narrativa bastante reiterada entre los entrevistados fue que algunos de sus compañeros que dejaban los estudios se debía a la “falta de recursos”.

La insuficiencia económica se impone y conduce a elaborar expectativas educativas de corto alcance entre la familia. Por tanto, la educación de los hijos suele situarse de forma complementaria y secundaria a dinámicas más relevantes, conocidas e inmediatas para salir de complicaciones económicas, como es el ingreso temprano de los hijos al trabajo, ya sea para hacerse de ingresos monetarios o ayudar en las tareas agrícolas. Como consecuencia, la función principal asignada a la escuela en ocasiones se limita al aprendizaje de funciones básicas como leer y escribir en español, sumar y restar, al tiempo que el trabajo poco a poco se vuelve una actividad más prioritaria en diferentes etapas de la infancia y adolescencia.

Los tres [hermanos] a temprana edad empezamos a trabajar. Tenía 13 años cuando me enviaban con una vecina, limpiaba la casa o le ayudaba a cuidar los nietos. Ya después me enseñaron a confeccionar ropa. Después empezaron los problemas más fuertes, mi papá dejó de trabajar en la Lee, y entra en problemas de endeudamiento, por eso se fue a Cancún, y yo vuelvo a retomar el trabajo, ya no era suficiente a pesar de que tuviéramos Prospera (Ixchel, estudiante de Trabajo Social, 25 años).

Ixchel relata cómo escuela y trabajo han sido dos actividades fundamentales en su vida. La insuficiencia de recursos o los problemas económicos conllevan la necesidad de insertarse en el mundo del trabajo a temprana edad. Saraví (2009) señala que en los sectores más pobres es frecuente que el trabajo en la infancia y adolescencia sea socialmente aceptado y valorado, aunque la consecuencia frecuente sea el abandono escolar. Conforme el trabajo va cobrando relevancia, la escuela deja de tener preponderancia en sus vidas. Así como algunos jóvenes relatan que la falta de dinero era motivo de abandono escolar entre sus compañeros, también lo es la narrativa de “me llamó más la atención trabajar”. En contraste, entre los sectores populares el trabajo deja de ser una actividad primordial entre los hijos, en la medida en que la familia prioriza la educación antes que el trabajo. Aunque el trabajo forma parte de sus vidas, no altera o entra en conflicto con la escuela, muchas veces la decisión de trabajar se debe más a la curiosidad y no en términos de necesidad.

En contraste, entre las familias de los sectores populares se observa un cambio notorio, en tanto perciben la educación como medio para continuar el proceso de

¹⁶ El pago de transporte es un factor de suma importancia que las familias evalúan para decidir enviar a sus hijos a la escuela o no, sobre todo después del nivel básico. Como se mencionaba, tal es la concentración de servicios en la capital yucateca, que incluso los municipios destinan fondos para becas de transporte para aquellos jóvenes que deben viajar a Mérida a realizar sus estudios.

movilidad social iniciado por los padres, que también es permisible gracias a una situación económica más holgada. De esta forma, las expectativas educativas son de mayor alcance entre estas familias. Sin embargo, tal cambio exhibe sus limitaciones al carecer de un capital cultural adecuado al medio escolar, lo que se traduce en la inexistencia de actividades extracurriculares, la no elección de escuelas con mayor calidad educativa o bien, no contemplar la adquisición de materiales (libros, computadoras, escritorios) que enriquezcan la formación de los hijos.

En torno a la cuestión étnica, en ambos grupos de familias la premisa del mestizaje (la desindianización), se articula a la escuela en el imaginario como parte de las estrategias para mejorar el nivel de vida. Aprender español y dejar la lengua indígena en segundo término, o definitivamente no aprenderla, es de forma reiterada el anhelo familiar para que los hijos “salgan adelante” y dejen atrás la pobreza, o dar continuidad a la movilidad social ascendente, cuando se trata de sectores populares.

Mi abuela habla maya desde que nació, fue hasta los 18 años [que] aprendió español, le costó muchísimo trabajo y creo que por eso se sentía una persona ignorante. Pero mi abuelo sí hablaba español y maya, la regañaba y le decía tienes que aprender español. Mi abuelo le prohibió transmitirle la lengua maya a mi mamá para que no se les complicara el español, para que no fuera burla o ridículo que sepas hablar maya en la escuela (Zamná, egresado de Literatura Latinoamericana, 23 años).

Así, la escolarización conlleva el desuso de la lengua maya, que de forma frecuente no se enseña en el hogar, salvo los bilingües en el nivel primario, aunque el maya no deja de ser la lengua de comunicación entre los padres o demás familiares —por ello muchos de los entrevistados comprenden la lengua—; finalmente, como apunta Lizama (2012: 73-74), es común que el español sea la lengua que adquiera prestigio y relevancia, mientras que el maya se repliega al ámbito familiar y/o comunitario.

Por otra parte, desventajas adicionales son las derivadas de las desigualdades de género. Si bien en las décadas recientes ya se reflejan cambios en la estructura familiar en Yucatán, todavía están muy presentes los roles sociales que han encasillado a las mujeres mayas en la preparación para actividades relacionadas al hogar o bien, trabajos feminizados (López, 2011; Mier y Rabell, 2013).¹⁷ Como consecuencia, las jóvenes deben lidiar con tener que cumplir labores domésticas, además de sus deberes escolares, el desinterés de sus padres y abuelos en sus estudios, y en algunos casos, la prohibición de continuarlos.

¹⁷ Así como en gran parte del país, los roles de género atraviesan por una transformación social en Yucatán. En el ámbito económico, las mujeres se han ido incorporando al mercado de trabajo. La tasa de participación económica ha pasado del 44.2% en 2005 a 50% en 2020 (INMUJERES, 2020). Por su parte, el número de jefas de familias en Yucatán también expresa la misma tendencia (tanto en familias nucleares como monoparentales), representó un 17.6% en 2000, un 22% en 2010 y un 29% en 2015 (INEGI, 2010; 2015; INEGI, UNIFEM, s/f).

Si bien es cierto que en las narrativas se presentan tales condicionantes, las jóvenes que llegan a la universidad logran acceder a recursos culturales, sociales y simbólicos a lo largo de su trayectoria que moldean su capacidad de agencia y con ello, están en posibilidad de cuestionar su rol tradicional como mujeres. Asimismo, es relevante mencionar que en otras familias los roles de género resultan más flexibles, lo que se traduce en que los padres estén de acuerdo en que sus hijas estudien y haya un apoyo en tal sentido. A partir de estos cambios, se observan notorios avances en la escolarización de las mujeres indígenas y la reducción en la brecha respecto a los varones (INPI, 2018). De hecho, Mijangos *et al.* (2012) han encontrado que las mujeres mayas llegan en mayor número a la educación superior que los hombres, realidad con la que se matizan las ideas prevalecientes sobre un supuesto machismo exacerbado entre los mayas en Yucatán; plantean que si bien es una realidad latente, también son imaginarios sociales que forman parte de los estigmas y prejuicios de la sociedad dominante hacia la población maya. Si bien no se puede negar que existe el machismo entre los mayas yucatecos, es posible constatar que las transformaciones sociales derivadas de las luchas de género también alcanzan a los pueblos indígenas, como es el hecho de que paulatinamente las mujeres mayas estén alcanzando mayores niveles de educación.

La escuela de la desventaja

Cuando el origen familiar desfavorable se conjuga con entornos escolares precarios se profundiza aún más el restringido acceso a la estructura de oportunidades. Las escuelas a las que asisten los jóvenes en áreas rurales o pauperizadas en las urbes sufren la falta de recursos materiales, la inexistencia de actividades extracurriculares, el sobrecupo en las aulas o la falta de preparación e interés de los maestros en enseñar o cultivarles hábitos escolares;¹⁸ en conjunto, se convierten en el eje de partida para afianzar la cadena de las desventajas.

Un primer elemento a considerar es el hecho de que, con excepción de un caso, todos los jóvenes entrevistados se integraron al sistema educativo desde el grado preescolar. Anteriormente era común que en las comunidades indígenas hubiera un ingreso tardío a la escuela, propiciando así menores rendimientos y abandono escolar (Mier y Rabell, 2013). Se podría decir entonces que la universalización de los niveles básicos ha permitido aumentar los años de escolaridad de los grupos indígenas.

Aun con estos avances, cuando las escuelas se caracterizan por las carencias referidas, se traduce en una experiencia escolar poco significativa para los estudiantes y sus familias. Saraví (2015: 90-92) denomina a este proceso la “escuela

¹⁸ Para conocer con mayor detalle la serie de problemáticas que aquejan el sistema educativo en relación a la población maya, véase Lizama (2008).

acotada”, cuando pierde centralidad en la vida de los estudiantes por el contexto de precariedad de los establecimientos y de los propios estudiantes. En el caso yucateco, Mijangos (2010: 47-49) considera que la falta de pertinencia cultural en los contenidos escolares, así como las deficiencias en la preparación pedagógica y la precariedad de los profesores, inducen al desinterés de los alumnos por la escuela, a la que perciben “aburrída”. En consecuencia, otros modos de vida más familiares al contexto social inmediato de los jóvenes cobran relevancia, tales como el ocio con los amigos, la precocidad sexual, el trabajo o el pandillerismo —en contextos sociales conflictivos.

Echábamos mucho relajo con los cuates. Había computadoras [en la escuela] que nunca usamos, por el internet, no servía, está la antena allá pero no servía. Sólo las usamos una vez para hacer una tarea en *Office Word ¿Había alguna clase en maya?* No, inglés nos daban, pero ni los maestros sabían bien el inglés. [...] El primer cuatrimestre [de la preparatoria] sí me fue un poquito mal porque no sabía de las materias (Canek, estudiante de Ingeniería Mecánica, 20 años).

Canek es un joven mayahablante originario de uno de los municipios rurales más pobres de Yucatán. El primer recuerdo que le viene a la mente sobre la secundaria es “el relajo”, mientras que en la descripción de su escuela no aparecen más que memorias de las carencias materiales y las deficiencias de sus profesores, que no tienen la preparación adecuada ni los recursos pedagógicos; y por supuesto, el olvido de su lengua materna. Como consecuencia, su formación deficiente lo conduce a experimentar dificultades en los niveles educativos posteriores.

En estos contextos, las interacciones sociales entre profesores y alumnos contribuyen a moldear las desventajas. El discurso escolar dominante privilegia los valores meritocráticos y mediante la moral de conducta se premia a los estudiantes sobresalientes, al tiempo que se castiga a los “fracasados”. Los jóvenes que por una u otra razón poseen deficiencias en el aprendizaje, o aparentemente no muestran capacidades o aptitudes para la escuela, se distinguen por conductas inapropiadas a la moral dominante como “el relajo” y en consecuencia son relegados por los profesores. En Yucatán, los estudiantes que no dominan el español y, por tanto, se les dificulta el aprendizaje, caracterizan como “aburrída” a la escuela por no encontrar relación alguna entre la educación y su cultura de origen; entonces son culpabilizados por su conducta de “relajo”, ante lo cual muchas veces prefieren abandonar la escuela.

Dubet (2005) señala que el discurso meritocrático termina por individualizar los fracasos del alumno, como si fueran sólo responsabilidad propia y no hubiera incidencia alguna del contexto social y/o escolar. Lo anterior trastoca la autovaloración, las perspectivas educativas y refuerza el desinterés por la escuela. Francisco, un estudiante del contexto urbano, nos presenta cómo la baja calidad de la enseñanza en la escuela secundaria terminó por afectar su desempeño escolar.

El único maestro que realmente le importaba dar clases era al profesor de historia, a los demás no les importaba mucho, precisamente por eso el nivel académico no era el mejor, y además estar lidiando con 45 chicos, creo que está bastante difícil. Entonces, respecto al nivel académico, creo que me dejé llevar (Balam, egresado de Literatura Latinoamericana, 25 años).

En Yucatán, el aspecto étnico es parte de estas dinámicas. Lizama (2008) plantea cómo el desfase entre la cultura de origen y la aculturación del mestizaje en el sistema escolar inciden negativamente en el desempeño. La cultura de origen que se aprende en la familia y en la comunidad entra en tensión y conflicto con los contenidos escolares. A decir de los entrevistados, la cultura maya que se llega a enseñar sólo se remite a los “antiguos” y a las “pirámides”. En tanto, la cultura maya también suele hacerse invisible en las dinámicas de socialización escolar, no se habla maya ni se pregunta quién lo habla en la escuela; en contraste, se socializa el discurso de asociación de lo maya a la pobreza y la miseria. Es sobre todo en los contextos urbanos donde se hacen más presentes las formas de estigmatización y discriminación de este discurso, aún en los asentamientos donde habita mayoritariamente población maya. Mariana, quien creció en el oriente de Mérida, un área colonizada por las migraciones de campesinos mayas a la ciudad relata esta situación.

[...] de pequeña no me gustaba nada de eso de la jarana, siempre lo rechazaba *¿por qué lo rechazabas?* por la escuela, porque todo eso era muy estigmatizado, hablar la lengua [maya], vestirse así, entonces tampoco yo quería ser víctima de discriminación, de violencia (Zazil, egresada de Antropología, 27 años).

Cuando los grupos estigmatizados internalizan una posición de inferioridad, con frecuencia no se cuestionan su condición de privación, y por tanto asumen y reproducen el discurso estigmatizante (Link y Phelan, 2001). En este escenario, el proceso de aculturación en la escuela se traduce, además de la desvaloración de la cultura vernácula, en que también los estudiantes normalicen los discursos estigmatizantes que lo acompañan. Ejemplo de ello es que, si bien se mantienen prácticas culturales étnicas, poco a poco van dejando de ser relevantes para sus proyectos de vida. Hay así un importante desinterés por el cultivo de la milpa, la lengua maya o la participación en ceremonias religiosas.

Cuando las desventajas educativas se conjugan con la inferiorización de su pertenencia étnica, una de las consecuencias es, casi por regla general, la desorientación en el camino a seguir. La percepción de verse a sí mismos como inferiores culturalmente o de sentirse incapaces para los estudios, de “no estar hechos para la escuela”, derivará para algunos en truncar su camino en determinado momento. Muy probablemente construirán narrativas de “preferir” el trabajo, migrar o formar una familia a temprana edad. Algunos más abandonarán la escuela frente a las realidades estructurantes y objetivas de la pobreza. Mientras que otros, de forma poco clara, sin la preparación ni orientación adecuada, ela-

borarán expectativas educativas sobre ir a la universidad, estrechas, débiles y poco consistentes.

Mis hermanos me comenzaron a orientar que termine una carrera para que yo pueda ser alguien en la vida y no acabar como albañil, de quemarte en el sol o acabar como mozo. [...] mi primera opción era licenciatura en contaduría pública, quería intentar en la UAY pero no lo intenté por miedo, aunque sí nos prepararon, vino la UAY a prepararnos para el examen. De todos los que fueron a presentar, como 10 o 12, sólo uno entró. [...] de aquí del pueblo, sólo Jimena y yo entramos a la universidad (Canek, estudiante de Ingeniería Automotriz, 20 años).

Las expectativas educativas de Canek se sustentan en el discurso de “salir de la pobreza”; sin embargo, es revelador como la infravaloración y las desventajas las vuelve frágiles. Canek ni siquiera contempló presentar el examen de admisión a la universidad que pensaba ni a estudiar la carrera que quería. Es también notable, reiterativo a partir de otros testimonios, cómo en estos entornos deficitarios apenas una minoría logra entrar a la universidad de prestigio. Entre los pocos estudiantes que deciden presentar el examen de admisión a una reconocida universidad, los testimonios dejan ver que si es que se preparan para el examen, lo hacen de forma precaria, mediante el autoaprendizaje y sin la posibilidad de acceder a recursos adicionales como cursos de preparación, círculos de estudio o guías, socializados de forma amplia en sectores sociales más favorecidos y con mayor capital cultural sobre la escuela. Así, con procesos de admisión a la universidad cada vez más competidos y con las desventajas que pesan sobre sus trayectorias, se explica en gran medida las menguadas posibilidades de ingresar a una universidad pública de calidad, al igual que las recurrentes experiencias de reprobarción de estas pruebas (Blanco, Solís y Robles, 2014).¹⁹

Frente a ello, una estrategia común para los pocos que deciden proseguir sus estudios es optar, de forma contingente, por una universidad “a su alcance”, pública o privada, en términos económicos y nivel académico. En estas trayectorias se cumple el *diktat* de la reproducción social y la fragmentación educativa; los más desaventajados si es que llegan a la universidad, terminan por hacerlo en instituciones abocadas a carreras vocacionales y de menor valor social (Bourdieu y Passeron, 2003).²⁰

¹⁹ En las últimas décadas, la demanda de ingreso a las universidades públicas ha experimentado un crecimiento exponencial a raíz de la mayor escolarización y el bono demográfico que ha alcanzado su cúspide. Sin que se hayan formulado políticas gubernamentales efectivas para atender esta demanda educativa, esto ha provocado que las universidades públicas de mayor prestigio rebasen sus capacidades de matriculación y apenas puedan recibir porcentajes mínimos de los demandantes de educación superior.

²⁰ Los gobiernos estatales en Yucatán han creado en años recientes algunas universidades para incrementar la oferta educativa en el nivel superior. Sin embargo, estas iniciativas igualmente se han enmarcado bajo los lineamientos de las políticas neoliberales señaladas anteriormente: brindar servicios de baja calidad para ciudadanos considerados “de segunda”. Así, estas instituciones son de carácter técnico, con presupuestos limitados y sometidas a los vaivenes políticos de los gobiernos en

La experiencia en la universidad entre estos jóvenes suele suceder sin demasiados contratiempos. Al tratarse de universidades que demandan requisitos mínimos de ingreso, la adaptación académica y social no presentan mayores dificultades. La demanda académica no resulta demasiado exigente y, por tanto, no supone desafíos al intelecto. El proceso también se revela en la homogeneidad social de la matrícula. Sin grandes contrastes sociales, es en estas universidades donde llegan los jóvenes con menor aprovechamiento escolar y de los sectores más humildes.²¹

Sobre las limitantes económicas, el mayor acceso a becas gubernamentales en años recientes ha permitido que, parcialmente, la falta de recursos deje de ser un impedimento para que los jóvenes con dificultades económicas estudien. Aunque se encontraron experiencias de trabajo y estudio, parece ser que es una estrategia cada vez menos socorrida en la medida en que las becas permiten solventar parte de los gastos asociados a los estudios. De hecho, todos los jóvenes con una situación económica difícil señalaron haber sorteado este obstáculo gracias a las becas.²²

Lo que sí suele ser un obstáculo económico entre los jóvenes de origen rural es vivir en la ciudad. Entre los entrevistados que se encuentran en esta situación, las redes sociales fueron clave para tal menester; vivir con un familiar residente en la ciudad o solicitar su ayuda para encontrar alojamiento fueron las opciones más recurrentes. En tanto, los albergues gubernamentales para estudiantes indígenas complementan las opciones de alojamiento en urbes de menor tamaño (López, 2011). Sin embargo, habría que indagar qué sucede cuando no se tienen estas opciones; podría suponerse que todavía éste sea uno de los frenos para estudiar en la universidad.

Trayectorias que subvierten las desventajas: meritocracia y agencia

En el mismo contexto escolar de desventaja se encontraron otro tipo de trayectorias, en la que si bien se trata de jóvenes con las mismas restricciones asociadas al origen familiar y al entorno escolar, es sobre todo a partir de la interacción con

turno. Derivada de ello está también la proliferación de universidades privadas de cuestionada calidad que se convierten en una alternativa poco prometedora para los jóvenes que no logran ingresar a la universidad pública de calidad.

²¹ Aunque no se obtuvo acceso a información estadística sobre el perfil de los estudiantes en este tipo de universidades, durante el trabajo de campo se conversó con funcionarios en dichos establecimientos que resaltaron la patronimia maya y las dificultades económicas como elementos característicos de sus estudiantes.

²² En 2012 se destinaron 1,499.7 millones de pesos en becas gubernamentales; para 2018 se elevó a 2,890.2 millones. Mientras tanto, en 2019 se destinaron 60 mil millones de pesos para becar a alrededor de 10 millones de estudiantes, de los cuales 300 mil fueron estudiantes universitarios. En 2020 este presupuesto se elevó a 71,411 millones, concentrando el 8.8% del gasto educativo a nivel federal (CIEP, 2020; *La Jornada*, 2018; SEP, 2019).

agentes sociales que en cierta medida se da una reversión de desventajas. Las desventajas se equilibran con los matices que ofrece la intervención de la agencia; se tornan menos poderosas y determinantes en la trayectoria en la medida en que se transmiten una serie de conocimientos culturales, simbólicos y sociales que permiten ampliar el acceso a la estructura de oportunidades.

Los sujetos no son meros espectadores de su realidad social, sino que según la capacidad de agencia que puedan desarrollar en su contexto y de forma relacional, en mayor o menor medida tienen injerencia sobre su existencia (Reygadas, 2015: 13). Si bien el contexto desfavorable en que se encuentran inmersos estos jóvenes apunta a reproducir las desventajas, identificamos las interacciones con agentes sociales como centrales en crear capacidad de agencia. En la medida en que los agentes les generan mejores condiciones de acceso a la estructura de oportunidades, los jóvenes se apropian de un repertorio que les permite construir estrategias de acción más eficaces en el medio escolar.

En los siguientes párrafos se analizan las formas de agencia relevantes en los circuitos escolares en desventaja. Una se desenvuelve en el plano tradicional de la meritocracia escolar, donde los agentes actúan bajo la lógica de premiar el esfuerzo educativo; otra se perfila en sentido ideológico, a partir de principios de justicia social y solidaridad; y una tercera ocurre en el seno familiar, apegada a un sentido simbólico.

En el primer caso, los elementos clave son el desempeño educativo sobresaliente y los imaginarios sociales sobre la movilidad social. Cuando un estudiante o un grupo de ellos muestra interés y esfuerzo en la escuela, algunos profesores adoptan el rol de agentes.²³ Los profesores se convierten en guías; les transmiten a los estudiantes una serie de conocimientos ligados a los códigos formales e informales del medio escolar, en el que considerando su origen social, de inicio, les es del todo ajeno. Estos códigos van desde hábitos escolares (disciplina, responsabilidad, habilidades, estrategias de estudio), hasta información clave como procesos de admisión, formas de financiamiento, selección de universidades, entre otros.

Con este bagaje cultural, los estudiantes van construyendo objetivos, metas y expectativas ligadas a la escuela, que en último término redundan en mejores aspiraciones sobre su trayectoria educativa. Además, ello los conduce a elaborar autopercepciones y valoraciones positivas sobre sí mismos, que se reflejan en percepciones sólidas sobre sus capacidades educativas. Todos estos logros se plasman en el reconocimiento institucional, como el cuadro de honor, los primeros lugares de la generación, la participación en concursos o el reconocimiento público en clase. A lo largo de su experiencia van formando un capital cultural

²³ Otros agentes son fundaciones, organizaciones sociales o religiosas que premian con becas a estudiantes con talento y en condiciones de desventaja. Además del financiamiento, estos organismos también suelen proveer de capital cultural a fin de coadyuvar en consolidar su desempeño educativo, sean asesorías, talleres extracurriculares, actividades sociales, conferencias, entre otros.

y un *habitus* sobre el medio escolar, con lo que la escuela pasa a convertirse en elemento central de sus vidas al tiempo que aminoran el peso de sus desventajas.

Sin embargo, al hilar lo anterior a las dinámicas interétnicas de Yucatán, para un grupo dominado como los mayas, muchas veces el imaginario social de movilidad social ascendente vía la meritocracia educativa pasa por la aculturación y la pérdida de los repertorios culturales propios. Al respecto, Berreman (1964) plantea que cuando un grupo se encuentra marginado en un sistema de estratificación social y sus miembros no encuentran elementos de satisfacción en el mismo, algunos de ellos optan por encontrarlos en las retribuciones (educación, empleo) de otro grupo, y con ello, adoptan valores, costumbres y normas de ese otro grupo, aún si no es permitida una real inclusión ni membresía, e incluso a costa de sufrir en ocasiones el rechazo y menosprecio de su grupo de pertenencia. En las trayectorias analizadas, es posible identificar cómo la meritocracia se torna un valor para resarcir las desventajas derivadas de su pertenencia étnica y origen social.

La verdad yo nunca tuve problemas en la escuela. De hecho siempre salía en el cuadro de honor [...] en la primaria mi mamá me dedicaba mucho tiempo, a pesar de que tenía a mis hermanitos, siempre se sentaba conmigo a hacer la tarea [...] Yo quería estudiar mi prepa, sabía que para entrar necesitabas presentar un examen, porque mi tía empezó a estudiar su prepa en Kinchil. [Mis papás] me dijeron que no me iban a poder apoyar, porque tengo tres hermanitos. Estaban terminando de pagar el préstamo de la casa, el préstamo de la moto. [...] la situación económica no iba tan bien y éramos seis, mis abuelitos a veces dependen de nosotros [...] decidí empezar a trabajar, periodos vacacionales también, empecé a juntar mi dinero para entrar a la prepa. Ahí me ayudó una maestra, le dije que yo sí quería estudiar, porque a todos nos preguntaron en la secundaria si íbamos a seguir estudiando, a qué aspirábamos. Esta maestra me ayudó, todo este proceso de la prepa lo vi con ella. [...] [En la prepa] me preguntó una maestra del bachillerato donde yo estudiaba, que si quería ir a su casa a vivir y trabajar (viajaba diario de su localidad a la escuela) [...] siempre veía que me quedaba en la escuela estudiando, me terminé adoptando un año, son mis papás adoptivos [...] El orientador de la prepa nos habló de una fundación, la verdad yo no creía, cómo va ser posible que no te pidan nada (Saché, estudiante de Administración, 20 años).

A través de la narrativa de Saché se constata cómo una trayectoria inicialmente en un plano de desventaja se transforma. El origen social de Saché es precario, con padres que apenas alcanzaron a estudiar la secundaria, una situación económica complicada y vivir en una comunidad rural en la que para continuar estudios no había más opción que trasladarse a la ciudad. Saché se distancia de muchos de sus compañeros que no “quieren estudiar” y a los que la escuela les parece “aburrida”. Adopta los valores de la meritocracia, a partir de su agencia individual y de sus profesores.

Además de los conocimientos sobre el medio escolar, otra ventaja a la que se accede es la posibilidad de conformar redes sociales entre pares y otros actores

del entorno escolar que aportan información clave para mejorar sus estrategias de acción. Estos jóvenes tienden a socializar y formar círculos de pares que se encuentran en la misma sintonía, el interés por los estudios, y con los que intercambian información y se apoyan mutuamente. Lo anterior permite resaltar que la reversión de desventajas se produce en un plano relacional y contextual, no desde la individualidad meritocrática. Así, desde una perspectiva relacional, se piensan vitales las experiencias de interacción con agentes que transmiten capitales, así como la socialización con símiles que las complementan.

[...] de mi generación siempre fui el más aplicado [...] Quiero ser un profesionista, ser un doctor, ser alguien [...] en el examen de ingreso al bachillerato, incluso me sorprendí porque fui el número uno, y los maestros decían cómo puede ser, es la primera vez que ocurre (que un estudiante de comisaría obtuviera el primer lugar) [...] veía cómo era la situación económica de mi familia, pensaba estudiar en una universidad tecnológica cerca de mi pueblo. Un amigo me dijo, tú que eres el más macizo de nosotros, dónde vas a estudiar, y yo, no sé, en una escolita aquí cerca, me dijo porque no presentas a la UAY [...] medicina es de las más demandadas, y todos vienen de prepas que... no sé, tienen más categoría, como Prepa 2, era algo difícil para mí. Cuando salieron los resultados me sentí muy alegre, pero me dijeron mis papás, cómo le vamos hacer para tu comida, para tu hospedaje. Pero unos días después recordé aquel hombre que me dijo que en Mérida está la fundación (donde trabaja), y lo llamé [...] presenté para una beca, entonces tengo beca y lugar para dormir, para quitarles ese peso de encima a mis papás (Yáaxk'íin, estudiante de Ingeniería Física, 20 años).

En la narrativa de Yáaxk'íin se aprecia un contexto en donde se conjuga el impacto de las ventajas educativas con los obstáculos del origen social. Yáaxk'íin es un joven mayahablante de una comunidad rural, donde la actividad agrícola de sus padres y la escasa monetarización impiden que los padres consideren sus estudios universitarios. A pesar de ello, Yáaxk'íin recoge una serie de logros a lo largo de su trayectoria, con la intervención de sus profesores en el rol de agentes, pero también a partir de un capital social relevante mediante el cual recibe consejos y autoestima, y además información clave, como es la existencia de becas para estudiantes de bajos recursos. Así, estas trayectorias tienen un rasgo ambivalente, oscilan entre ambas determinantes, ventajas y desventajas se confrontan mutuamente, y dan lugar a trayectorias con certezas, a la vez que vulnerables al peso de las desventajas del origen social y su pertenencia étnica.

Frente a ello, habría que destacar cómo desde la perspectiva meritocrática, abrumadoramente presente en los sistemas educativos, se socializa que los resultados educativos son producto del esfuerzo propio e individual de cada estudiante, como si fueran un producto asocial. La narrativa voluntarista del “si se quiere, se puede” idealiza al pobre y sus “ganas” de salir adelante, pero olvida el peso del origen social, la estratificación social o los constreñimientos fortuitos (Bayón, 2015; Therborn, 2015). Como ya lo mencionamos, en el contexto yuca-

teco, el “si se quiere, se puede” meritocrático y las motivaciones de la movilidad social suelen llevar a despreciar el origen étnico, como parte de la adopción de normas y valores del grupo detentor de los privilegios y oportunidades que plantea Berreman (1964).

[Mi madre] no nos quiso enseñar [maya], porque iba sentir feo, nos iban a menospreciar [en la escuela], hacer el *bullying*, por eso trataba de no hablarnos el maya para esconder su origen, de indio y pobre. Sobre todo porque se asocia indio a pobre, no sabe escribir, no sabe hablar. No es que, bueno, sí lo era, no hablaba español, era pobre, el enseñarnos era como transmitirnos eso. [...] a mi mamá la veo como un ejemplo porque dejó su pueblo, vino acá sin hablar español, sin un peso y ha logrado crecer, de como llegó. Medio escribe, o sea no escribe bien, lee (en español) y se compra sus cosas (Pedro, egresado de Medicina Veterinaria, 30 años).

Dubet (2005) apunta que la meritocracia es uno de los mecanismos institucionales más consolidados que reproducen las desigualdades educativas, en la medida en que se asiste a aquellos que cumplen con la premisa meritocrática, los jóvenes con talento educativo. La crítica hacia el discurso meritocrático se dirige hacia el olvido de aquellos que más requieren la guía de los agentes, los que son considerados estudiantes sin aptitudes, o bien, en el contexto yucateco, aquellos estudiantes que encuentran la escuela “aburrida” ante la nula relación con su cultura, acompañada de las condiciones de privación.

Las trayectorias por la vía meritocrática no dejan de cargar con las desventajas, lo que supone también que, por sí solo, el voluntarismo no da lugar a la superación de las desventajas. En este punto es adecuado referirse a las trayectorias interrumpidas, donde aún con ventajas acumuladas y la intervención de agentes, las condiciones estructurantes de pobreza conducen a episodios que revelan la condición de vulnerabilidad.

Si hubiera tenido las posibilidades económicas, hubiera entrado [a la universidad] después de la preparatoria, pero no entré. Apliqué a la beca de una fundación, pero no me la dieron. Me quedé un año [sin estudiar], me fui a trabajar a Mérida. [...] Ya la tenía en mente desde la prepa, ya desde el sexto semestre estaba viendo las universidades, estaba ilusionado de ir a la universidad. [Al siguiente año] ya se habían acabado las fechas [de aplicar al examen], ni tenía dinero, perdí mucho el interés. A última hora vino eso [ir a una universidad privada], y dije vámonos, no quiero perder otro año (Kaajil, estudiante de Idiomas, 20 años).

Kaajil era un estudiante con desempeño educativo sobresaliente en la preparatoria, con altas expectativas de ir a la universidad e interacciones constantes con sus profesores, sin embargo, el no haber conseguido una beca se convirtió en el detonante para acrecentar sus desventajas. No ingresó a la universidad pretendida, dejó de estudiar, sus expectativas educativas se vieron disminuidas y prosiguió sus estudios en una institución a su “alcance”, una universidad privada de menor prestigio.

Un segundo tipo de agencia identificada fue aquella que interviene a partir de una perspectiva ideológica, en torno a planteamientos de justicia social y a veces desde una orientación religiosa. Estos agentes se conducen desde principios de empatía, justicia y cambio social, fundamentan su rol en ayudar a los que lo requieren, sin considerar *a priori* los resultados escolares, lo que precisamente va en contrasentido de la premisa meritocrática. Se brinda soporte bajo el principio de igualdad y no a partir del supuesto esfuerzo individual.

Mi mamá conoció a un profesor que había trabajado su tesis en la comunidad. [Le] dijo “si ella quiere estudiar, pues la apoyamos”, y ya fui animándome. Yo creo que si no fuera por el profesor no hubiera estudiado. [...] Incluso creo que la persona que más me ha brindado oportunidades es él, me dice tú tienes mucho potencial y lo puedes como explotar, pulir. Nos mete en su equipo [en una empresa social] para hacernos personas más competentes (Yatsiri, estudiante de Turismo, 20 años).

Yatsiri es originaria de un pequeño poblado rural, en un hogar con episodios de inestabilidad económica y donde el sostén económico es su madre.²⁴ En esta situación las posibilidades de ir a la universidad eran escasas. De manera un tanto azarosa, aparece un profesor que, en su afán de contribuir al desarrollo de las comunidades mayas, adopta el rol de agente para incentivar a los jóvenes a que vayan a la universidad. Como subraya Yatsiri, este profesor le ha transmitido una serie de conocimientos y acceso a oportunidades, que no solo hicieron posible que continuara sus estudios, sino que además se desarrollara provechosamente a su paso por la universidad.

Se podría plantear este tipo de agencia como un intersticio que se cuela en la estructura de la reproducción social en la escuela, en la medida en que nada a contracorriente de las prácticas meritocráticas institucionalizadas. Habría también que señalar su carácter contextual; su mayor presencia depende en buena medida de procesos históricos donde los grupos desfavorecidos con demandas sociales y de reconocimiento se tornan en colectividades movilizadas (Therborn, 2015). Así, ahí donde se generan procesos organizativos de una colectividad, como pueden ser los establecimientos educativos, la emergencia de este tipo de agencia parece ser más factible (Ramos, 2019).²⁵ Sin embargo, en Yucatán aún son débiles tales formas organizativas en el medio escolar. Salvo algunas excepciones, entre los entrevistados no se mencionó la participación, o tener

²⁴ Además del papel trascendental del profesor como agente, también se debe resaltar el apoyo tanto emocional como económico brindado por su madre. A pesar de las dificultades económicas, la madre de Yatsiri apoya a su hija pues quiere que haga lo que ella no pudo hacer, estudiar, porque en su tiempo a “las mujeres les estaba prohibido”. Lo anterior también da cuenta de los cambios sociales en la estructura familiar y los roles de género, una madre que es jefa de familia monoparental busca que su hija vaya a la universidad.

²⁵ En California, por ejemplo, el movimiento chicano logró una serie de conquistas sociales en la educación. La agencia étnica en los establecimientos educativos ha permitido la institucionalización de políticas públicas encaminadas a favorecer el avance educativo de la población de origen mexicano.

conocimiento, de alguna forma de organización de índole étnico. Además de la debilidad organizativa que impone el contexto sociohistórico, se podría pensar que lo anterior también se debe a la todavía escasa presencia de jóvenes mayas o de origen maya en la universidad.

Un tercer tipo de agencia se identifica en el papel que padres y hermanos ejercen sobre la educación. Se ha planteado desde la sociología de la educación que el bajo nivel de instrucción de los padres afecta negativamente en tanto se carece del capital cultural adecuado, o bien, que el valor de la educación es débil en estas familias; a manera de matiz aquí se plantea que la familia puede proporcionar una serie de apoyos en el plano simbólico y emocional, que resultan provechosos para consolidar la trayectoria educativa.

Lo anterior es compartido por otros autores que han abordado la temática educativa en los pueblos indígenas. Mijangos *et al.* (2012) aportan evidencia de que los jóvenes mayas que han llegado a la universidad, en su mayoría han contado con el apoyo e interés de sus padres en su educación, a pesar de que estos últimos no contaban con una formación escolar más allá de los niveles básico y secundario. En tanto, González (2016) sostiene que entre más densas son las redes familiares de apoyo en el proyecto educativo de jóvenes indígenas, se apuntalan trayectorias educativas más largas.

El argumento de que padres con bajo nivel educativo no valoran la educación ni pueden aportar al porvenir de sus hijos queda en entredicho. Si bien es cierto que los apoyos tienen un carácter difuso, cuando en efecto se carece de un bagaje cultural apropiado, algunos jóvenes señalan en sus narrativas que el apoyo familiar resultó fundamental en su motivación para estudiar e ir a la universidad. Resaltan cómo los padres supervisaban la realización de tareas, acudían a las juntas escolares o los han motivado y apoyado en sus expectativas de estudiar en la universidad, a pesar de las dificultades y obstáculos.

Un factor que podría dar luz al origen de este proceso es el anhelo compartido entre algunos padres de haber estudiado y no hacerlo ante las carencias económicas; o como en el caso de las madres, donde los estudios trunco se asociaran a la prohibición de estudiar debido a las prácticas culturales de género anteriores. Incluso, la valoración educativa se plasma en que algunas de las madres reiniciarán su educación en la etapa adulta.

Yo quería seguir estudiando, pero no teníamos los recursos para continuar, porque en ese entonces mi hermano estaba por entrar a la preparatoria, y el otro estaba pasando a la secundaria. Ya en mi último semestre le dije a mis papás, yo sí quiero seguir estudiando, me decían pues vamos a ver cómo hacerle. [...] mi papá sí tiene muy marcado de que es su responsabilidad como padre, mientras el hijo quiera continuar estudiando, se verá la manera de cómo hacerle, siempre ha dicho que tenemos que superarnos (Ixchel, estudiante de Trabajo Social, 25 años).

El testimonio de Ixchel muestra cómo, aunque las dificultades económicas están presentes y a pesar de que su padre apenas terminó la secundaria y su

madre no haya completado la primaria, hay una fuerte valoración familiar por la educación. Igualmente, da cuenta del proceso de flexibilización de los roles de género en los grupos indígenas ya mencionados, que propicia un importante aumento de la escolaridad femenina.

En cuanto al rol de los hermanos, fue común que aquellos que estudian la universidad se asuman como guías y apoyo. Los hermanos asesoran sobre los procedimientos de ingreso, las carreras y la vida en la universidad, además de animarlos a proseguir estudiando. De hecho, los propios entrevistados adoptan este rol con sus hermanos menores. Así, estas prácticas permiten afirmar que la familia, aún en un contexto desventajoso, llega a ser una fuente de recursos que nutre las trayectorias educativas.

Dado que estos jóvenes se allegan de una serie de ventajas educativas a partir de procesos de agencia, a diferencia del resto de sus compañeros, son ellos quienes logran ingresar a la universidad de prestigio. En el plano académico, el gozar de una relativamente buena preparación académica, junto con la guía de profesores y una autoestima positiva, les permite desempeñarse con solvencia en la universidad. Aunque se relatan algunas problemáticas en tanto perciben no poseer el nivel académico acorde al de la universidad, esto es de suponerse en tanto si bien son estudiantes con un buen desempeño educativo, no hay que olvidar que provienen de entornos educativos con rezagos.

Respecto a la integración social, se logran identificar algunas circunstancias en las que opera la discriminación étnica y de clase. Recordemos que la universidad pública de prestigio en México se puede pensar actualmente en muchos casos como un contexto pluriclasista a partir de su masificación, y en el caso yucateco uno en el que emerge la presencia étnica. Ello hace pensar la universidad como un espacio social de encuentro, pero también de tensión entre distintos grupos sociales. Aunque los jóvenes identifican prácticas discriminatorias entre sus compañeros e incluso sus profesores, el propio contexto de interacción social permite elaborar estrategias para resarcir sus efectos. El incremento de la presencia de jóvenes mayas o de origen maya en la universidad hace posible la formación de lazos de amistad entre símiles en torno al sentido de pertenencia étnica y/o de clase. A ello se suma la puesta en marcha de políticas institucionales que pretenden la revalorización étnica y el combate a la discriminación, que estaría contribuyendo a crear un entorno social menos conflictivo.

Trayectorias educativas lineales: movilidad social y etnicidad

Las trayectorias educativas lineales, sin interrupciones ni grandes contratiempos, se asocian a la posición de clase, a un mayor nivel educativo y a procesos de movilidad social ascendente en las familias. Son los hijos de aquellos mayas que experimentaron procesos de movilidad social a través del acceso a la educación

superior o el emprendimiento de negocios.²⁶ Estas condiciones más favorables son las que han permitido un mejor acceso a la estructura de oportunidades. Como rasgo distintivo, dichas familias tienen un carácter urbano, luego de un proceso de migración desde el campo o de ciudades pequeñas hacia Mérida o las urbes de la Riviera Maya, o también la migración temporal a Estados Unidos. En ambos procesos, la ciudad fue el entorno que facilitó la posibilidad de estudiar en el nivel superior, o bien, iniciarse como microempresarios. Otros elementos en común, a excepción de una familia —con padres sin educación superior—, fue la baja natalidad y el matrimonio en edades adultas, una muestra de los cambios culturales que imprime alcanzar mayor nivel de educación.

En el ámbito laboral se encontraron padres profesionistas dedicados al magisterio o a la función pública, así como microempresarios con carrera técnica o educación media, que se desempeñaban en el ramo turístico, restaurantero o artístico. En casi todos los casos, la situación económica fue relativamente estable, sobre todo entre los profesionistas del sector público, que gozan de plazas y prestaciones sociales. Los microempresarios, si bien tienen negocios prósperos, están sujetos a los vaivenes contingentes de la economía, que en ocasiones les generan periodos de incertidumbre en sus ingresos.

Entre estas familias el valor por la educación está por demás presente; sin embargo, se articula a lo étnico de forma específica según la experiencia de los padres, ya sea hacia la valorización cultural o bien hacia el rechazo. Por ejemplo, los profesores normalistas llegan a moldear las ventajas obtenidas para consolidar su identidad étnica.²⁷ Es la conformación de lo que Gutiérrez (2012) denomina intelectuales indígenas, que desarrollan un capital cultural etnizado y se incorporan a la sociedad nacional sin dejar de ser indígenas. Un proceso similar se halla en la experiencia de un padre mayahablante que migró a los Estados Unidos y que valora tanto la educación como su identidad étnica. Al respecto, habría que pensar en los procesos de afirmación étnica en contextos migratorios, ya documentado en la comunidad yucateca en California (Shannan y Fortuny, 2015). Ambas experiencias arrojan evidencia de que la escolarización o la migración no necesariamente devienen en aculturación ni la consecuente pérdida de la identidad étnica.

En este tipo de experiencias, la educación supone la preservación de la cultura de origen. Se transmiten la lengua y cultura como valores centrales, aunque en el sistema educativo los jóvenes se castellanicen y se apropien de valores culturales propios del mestizaje. Se piensa en un desarrollo educativo intercultural donde dialogan familia y escuela; y aunque se generan tensiones y contradicciones, así

²⁶ López (2011) y Gutiérrez (2012) han documentado la escolarización de indígenas en el nivel superior y, a partir de ello, su inserción laboral en el sector profesional así como a la movilidad social ascendente.

²⁷ Educación, medios de comunicación y profesionalización son algunas de las ventajas de la modernidad que los denominados intelectuales indígenas acoplan para conducir procesos de revalorización étnica y lingüística.

como entre las experiencias paternas, la identidad étnica persiste en tanto se cultiva en el seno familiar.

En contraparte, una segunda experiencia sobre la valoración de la educación se asocia al imaginario donde opera la narrativa de “dejar de ser maya, para dejar de ser pobre”. Como sucede en familias de escasos recursos, también en las de mayor posición social se llega a percibir la identidad étnica como obstáculo para la movilidad social ascendente. La obtención de ventajas, posible dentro de las normativas del grupo dominante, implica una aculturación que conduce en ocasiones al rechazo del grupo étnico de pertenencia (Berreman, 1964).

Desde niño siempre se me ha negado, mi familia rechaza mucho esto de la cultura maya. [...] quizá por menosprecio o porque ya lo veían innecesario para mi futuro, porque yo les he preguntado de por qué no me enseñaron maya o porque no seguimos las costumbres o las tradiciones; que eso es del pueblo, que eso ya no sirve, que ya no vale la pena y yo pienso que no (Yumil, estudiante de Artes Plásticas, 20 años).

Los padres de Yumil son hijos de comerciantes y originarios de una pequeña ciudad cercana a Mérida, a donde ambos migraron para cursar una licenciatura. Ahora son profesionistas y han alcanzado un nivel de vida propio de las clases medias. Yumil fue criado sin referencia alguna a la cultura de origen, estudió en una escuela privada y católica, donde los referentes siguen la tradición cultural de las clases medias de la capital yucateca, a fin de acoplarse a los estándares de valores reconocidos en su estatus social.

Punto de coincidencia en las prácticas entre ambos tipos de familias es la elección de la escuela. Ésta no se realiza en función de razones contingentes, sino a la calidad educativa y el prestigio de los establecimientos, como en el caso de los padres de Yumil, que eligieron la educación privada; una tendencia generalizada entre las clases medias y altas de México, que perciben esa enseñanza como de mayor nivel que la pública, pero también como símbolo de prestigio social (López, 2008).

La valoración educativa también se hila a la administración y vigilancia del tiempo libre de los hijos; éste no se deja a su suerte ni al libre albedrío, sino que es un tiempo estructurado. En tanto hay un capital cultural afín a la escuela, en el tiempo libre se fomentan actividades extracurriculares vinculadas a consolidar la formación, se supervisa la realización de tareas escolares, así como las actividades recreativas de los hijos. Lo anterior deja ver la centralidad de la escuela en sus vidas. En buena parte estos jóvenes desarrollaron un talento en idiomas, arte, deportes o música, que al final se torna en una ventaja educativa.

Mi papá compró un violín, él tenía la ilusión de que alguno de sus hijos aprendiera a tocar, y ya entré a la orquesta y ahora toco tres instrumentos, el violín, el clarinete y el fagot. [...] dos años después me aceptaron en la orquesta juvenil de Quintana Roo. Nos reuníamos como tres veces al año para hacer ensayos intensivos y a veces hacíamos giras por todo el estado. [...] [Con mis amigos] íbamos al cine o los veía

en los descansos, porque prácticamente después de la escuela estaba en el centro cultural todos los días, desde las 4 hasta las 9 de la noche (Nicté, estudiante de Biología, 20 años).

En contraste, la figura del trabajo, si bien se encuentra presente en algunas narrativas, es una actividad que no interfiere con la escuela, más bien se hace de manera complementaria, en tanto la situación económica familiar no lo requiere. Su razón de ser a veces se da por la curiosidad del consumo o como parte de los valores que buscan inculcar los padres dedicados a sus negocios.

La escuela de las ventajas

Las escuelas a las que asistieron estos jóvenes se caracterizan por poseer recursos materiales y una buena calidad de la enseñanza. Se ubican en los centros urbanos, muchas de ellas privadas, disponen de profesores con una formación adecuada, además de los recursos primordiales para la enseñanza, como bibliotecas, áreas deportivas, talleres y cursos extracurriculares, actividades culturales y sociales. A diferencia de las trayectorias en circuitos desfavorecidos, las experiencias escolares reflejan cómo la escuela es el centro de sus actividades. Buenas calificaciones, tareas, concursos escolares o la vida cotidiana en la escuela salen a relucir en sus narrativas, de forma tal que la subjetividad en torno a ella se construye casi siempre en un sentido positivo. La centralidad escolar, por tanto, permite desplazar a esos otros mundos de vida alternativos, más presentes y cercanos en los contextos desfavorables. Lo anterior no implica que no se registren obstáculos en el desempeño escolar, pero si los hay, obedecen más a dinámicas contingentes —conflictos familiares, conductuales.

Así, en la medida en que se adquiere una buena formación educativa en una escuela con recursos, complementada con actividades extracurriculares y donde es posible socializar con otros jóvenes en las mismas condiciones, se obtienen una serie de ventajas que otorga un acceso a la estructura de oportunidades bastante privilegiado.

Yo siempre quise estudiar la universidad, nunca me preguntaron si quería estudiar la universidad, es algo que se da como por sentado. Mis papás estudiaron. Nos preparamos para el examen [de la universidad] todos [los alumnos]. Yo de hecho daba clases en mi casa para pasar, tenía mi grupo de estudio para el Exani, la mayoría pasó (Yojel, egresado de Literatura Latinoamericana, 25 años).

La experiencia de Yojel permite constatar cómo la solidez de su formación, cultivada desde la familia y en un entorno escolar de tipo privado, hacen de las actividades escolares su prioridad, así como entre sus compañeros que, como él, esperan ir a la universidad. Entre ellos se construyen expectativas educativas igualmente sólidas; la universidad es un rito de paso de acuerdo con sus códigos cul-

turales. Ellos y sus padres conocen y socializan los procedimientos, prácticas culturales y simbólicas en torno a la universidad. Saben acerca de los procesos de admisión, se preparan con antelación para el examen, indagan sobre las carreras y las universidades de mayor prestigio, e incluso consideran entre sus opciones a las instituciones educativas de mayor resonancia en el país. Como plantea Kessler (2002), el conocimiento de las reglas del juego sobre el sistema escolar es una ventaja que da comodidad, margen de acción, libertad y confianza a quienes las detentan y, por supuesto, los coloca en una posición privilegiada en la estructura de oportunidades.

Una buena preparación preuniversitaria permite una integración académica sin sobresaltos en la universidad; ésta no representa un desafío ni es un mundo social y culturalmente desconocido. Las buenas calificaciones, la participación en concursos académicos, la complementariedad de cursos para su formación, así como la asistencia a actividades académicas, culturales o deportivas son los rasgos que caracterizan esta etapa.

De igual manera, la mayor disponibilidad de tiempo, recursos económicos y un considerable capital cultural se entrelazan en ciertos casos con el proceso de revalorización identitaria. La condición privilegiada, al lado de una creciente oferta académica asociada a la cultura maya,²⁸ hacen más factible que estos estudiantes vinculen su formación profesional a la identidad étnica. Según la cercanía étnica, no siempre determinada por la familia, estas experiencias oscilan entre aquellos que por curiosidad indagan acerca de sus orígenes, a otras de mayor profundidad cuando se ha cultivado un lazo más consistente que deviene en la performatividad étnica, donde articulan los conocimientos adquiridos en la universidad con su identidad. Música, poesía, literatura y teatro en lengua maya son ejemplos de las creaciones artísticas desarrolladas por estos jóvenes. Otros, con una orientación más instrumental, muestran interés por aprender la lengua maya al considerar que a futuro les abrirá puertas en el mundo laboral.

Tiempo, recursos y capital cultural inciden también en la integración social. Es entre estos jóvenes donde se concentran los ejemplos de organización social. Sin embargo, como se mencionó, los espacios organizacionales de tipo étnico parecen ser inexistentes en las universidades. Por ello, sus prácticas de socialización y organización étnica suelen darse en espacios fuera de la universidad.

Reflexiones finales

Las trayectorias educativas de jóvenes mayas o de origen maya que llegan a la universidad están marcadas por las desigualdades. Unas desigualdades multid-

²⁸ En fechas recientes instituciones culturales gubernamentales y algunas universidades en Yucatán ofrecen cursos de lengua maya y talleres sobre cultura maya, en los ámbitos de la literatura, la poesía, la pintura, la música o la herbolaria.

mensionales que abarcan distintas esferas de la vida de estos jóvenes que, sin embargo, no son perpetuas y a partir de ciertas circunstancias y contextos cabe la posibilidad de contrarrestar. De ahí que la heterogeneidad de trayectorias sea característica del proceso.

La estratificación y sistemática exclusión social de los pueblos indígenas junto con las políticas de aculturación al mestizaje son dos elementos que han perpetuado las condiciones de pobreza y miseria para gran parte de esta población. Aunque el Estado mexicano se haya visto obligado a reconocer a los pueblos indígenas y con ello resarcir una deuda histórica, la realidad es que persiste un tratamiento todavía ligado al integracionismo y, consecuentemente, una debilidad en las políticas públicas con miras a un pleno ejercicio de sus derechos como pueblos indígenas.

En la dimensión educativa se verifica cómo el ser hablante de lengua indígena, vivir en un contexto rural —donde habita la mayor parte de la población indígena—, o bien, en un entorno urbano —donde los servicios educativos del Estado son mayores, pero la exclusión social limita el acceso a una educación de calidad—, son impedimentos para alcanzar mayores niveles de educación y en general, para un mayor bienestar. Por el contrario, a partir de los hallazgos de la presente investigación y en consonancia con la evidencia de otros estudios, se verifica que aquellos sectores de la población indígena que alcanzan una mayor escolaridad son mayormente los que no aprenden lengua indígena o la dejan de hablar y los que han logrado transitar intergeneracionalmente por procesos de movilidad social ascendente, que muchas veces implica el abandono de su identidad étnica. Es decir, el bienestar es factible, pero la mayoría de las veces a costa de incorporarse a la sociedad en sintonía con la idiosincrasia del mestizaje.

Por supuesto, han de plantearse matices a partir de los procesos de cambio social de reciente data. La movilización social indígena luego del levantamiento zapatista ha permitido en mayor o menor medida la organización social étnica, y con ello, una capacidad de agencia que presiona al Estado para el cumplimiento de sus demandas. Si hasta ahora no se ha formulado una real disposición del Estado en ese sentido, la movilización étnica ha abierto de forma gradual algunas brechas. En el caso yucateco, por ejemplo, se ha comenzado con la incorporación de la lengua maya y asignaturas sobre cultura maya en los programas de estudio de algunas universidades. La presencia de trayectorias educativas en las que la identidad étnica se cultiva desde la familia y se refuerza con la experiencia en la educación superior dan cuenta de estos cambios, y con ello, una veta de análisis a profundizar. De consolidarse dicho proceso, habría de esperarse cambios sustanciales, no sólo en el ámbito educativo sino extensivos a la sociedad.

Si bien el aspecto étnico es crucial, también lo es la necesidad de generar igualdad educativa, e incluso ésta ha de ser la premisa para todo el proceso. No basta con universalizar la educación, dotar de becas a los alumnos en situación precaria —fundamental para abatir las desventajas económicas— o crear universidades de corte étnico, cuando la fragmentación del sistema educativo obliga

a los sectores desfavorecidos y/o excluidos a reproducir su condición, aún en el nivel de educación superior, como se plantea en el abordaje de las trayectorias educativas en desventaja. Como consecuencia, apenas una pequeña minoría de jóvenes mayas o de origen maya es la que consigue acceder a la educación superior, y muchas veces en instituciones de limitada calidad educativa, ya no decir con pertinencia cultural. Sólo una pequeña fracción de estos jóvenes revierte sus desventajas con la intervención de agentes sociales, pero siendo la mayor parte de las veces actores a título personal, su incidencia se queda corta frente a las abismales desigualdades que impide a las mayorías llegar a la universidad. En mucho menor número están los jóvenes en situación privilegiada, quienes llegan sin mayores limitaciones a la educación superior.

Lo imperativo, por ende, además de la pertinencia cultural, estaría en crear condiciones de igualdad en el sistema educativo, pasando por desmitificar el mito meritocrático que reproduce y legitima las desigualdades, y con ello permitir que los más desfavorecidos obtengan también un acceso equitativo a ventajas y oportunidades en el sistema educativo.

Bibliografía

Bayón, María Cristina

2015 *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, Bonilla Artigas Editores.

Berreman, Gerald D.

1964 "Aleut Reference Group Alienation, Mobility, and Acculturation", *American Anthropologist*, 66 (2): 231-250. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.2.02a00010>.

Blanco, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.)

2014 *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

2003 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Casillas, Miguel Ángel, Jessica Badillo y Verónica Ortiz

2012 "Introducción", *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, pp. 9-11, Miguel Ángel Casillas (coord.). Xalapa: Universidad Veracruzana.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)

2014 *Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos*

- pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- 2016 *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CIEP (Centro de Investigación Económica y Presupuestaria)
- 2020 “Gasto público en becas escolares. Análisis de programas prioritarios”, <ciep.mx/iZAh> [consultada el 5 de agosto del 2020].
- CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social)
- 2018 *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- De Sousa, Boaventura
- 2010 *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dewilde, Caroline
- 2003 “A Life-Course Perspective on Social Exclusion and Poverty”, *The British Journal of Sociology*, 54 (1): 109-128. DOI: <https://doi.org/10.1080/0007131032000045923>.
- Dietz, Gunther
- 2017 “Diversidad en la universidad: algunas (in)conclusiones”, *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz, México*, pp. 201-210, María de Lourdes Vargas-Garduño y Gunther Dietz (coords.). Quito: Ediciones Abya-Ayala.
- Dubet, François
- 2005 *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Esping-Andersen, Gosta
- 2002 *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- González Apodaca, Erica
- 2016 *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- González de la Rocha, Mercedes
- 2001 “From the Resources of Poverty to the Poverty of Resources? The Erosion of a Survival Model”, *Latin American Perspectives*, 28 (4): 72-100. DOI: <https://doi.org/10.1177/0094582X0102800405>.
- Gutiérrez Chong, Natividad
- 2012 *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.

INEE y UNICEF (Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)

- 2017a *Breve panorama educativo de la población indígena*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- 2017b *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía)

- 2010 “Censo de Población y Vivienda 2010”, <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010>> [consultada el 28 de julio de 2020].
- 2015 “Encuesta Intercensal 2015”, <<https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/default.html#>> [consultada el 28 de julio de 2020].

INEGI y UNIFEM (Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer)

- s/f *Las mujeres en Yucatán. Estadísticas sobre desigualdad de género y violencia contra las mujeres*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.

INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres)

- 2020 “Sistema de indicadores de género”, <<http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/>> [consultada el 31 de julio del 2020].

INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas)

- 2018 “Mujeres indígenas. Datos estadísticos en el México Actual”, <<https://www.gob.mx/inpi/es/articulos/mujeres-indigenas-datos-estadisticos-en-el-mexico-actual?idiom=es>> [consultada el 25 de julio del 2019].

La Jornada

- 2018 “Entregadas, más de 4 millones de becas en el sexenio: SEP”, *La Jornada*, Ciudad de México, 6 de agosto, p. 33, Sociedad y Justicia.

Kessler, Gabriel

- 2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Link, Bruce y Jo Phelan

- 2001 “Conceptualizing Stigma”, *Annual Review of Sociology*, 27: 363-385. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>.

Lizama, Jesús

- 2008 “Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán”, *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, pp. 89-124, Jesús Lizama (coord.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- 2012 *Del pueblo a la urbe: el perfil maya de la blanca Mérida*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- López Santillán, Ricardo
- 2008 *Clase media capitalina: recomposición de su espacio social y urbano (1970-2000)*, Mérida: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Peninsulares en Humanidades y Ciencias Sociales.
- 2011 *Etnicidad y clase media. Los profesionistas mayas residentes en Mérida*. Mérida: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales.
- Mier y Terán, Marta y Cecilia Rabell
- 2013 "Escolaridad y lengua hablada en comunidades rurales de la península yucateca", *Revista Mexicana de Sociología*, 75 (3): 371-406.
- Mijangos Noh, Juan Carlos
- 2010 "Educación intercultural: retos de los maya-hablantes a la educación universitaria yucateca", *Estudios y perspectivas sobre la enseñanza*, pp. 47-66, Pedro José Canto (coord.). Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Mijangos Noh, Juan Carlos, Pedro José Canto Herrera y Edith J. Cisneros-Coheurnour
- 2012 "Introducción", *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán*, pp. 9-44, Juan Carlos Mijangos Noh (coord.). Mérida: Unas Letras Industria Editorial.
- Peña, Guillermo de la y Regina Martínez Casas
- 2017 "Ciudades Interculturales. Hacia el reconocimiento de personas y comunidades indígenas urbanas", *Migración: nuevos actores, procesos y retos*, pp. 3-25, Magdalena Barros y Agustín Escobar (coords.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Ramos Arcos, Víctor Hugo
- 2019 "Meritocracia, segregación y agencia: el acceso diferenciado a oportunidades educativas entre jóvenes de origen mexicano en Los Ángeles, California", *Inter Disciplina*, 7 (18): 81-102. doi: <https://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.18.68457>.
- Reygadas, Luis
- 2015 *The Symbolic Dimension of Inequalities*. Berlín: desigualdades.net, International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America (Working Paper Series, 78).
- Saraví, Gonzalo A.
- 2009 *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- 2015 *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Shannan, Mattiace y Patricia Fortuny
 2015 “Yucatec Maya Organizations in San Francisco, California: Ethnic Identity Formation across Migrant Generations”, *Latin American Research Review*, 50 (2): 201-215.
- Schmelkes, Sylvia
 2013 “Educación y pueblos indígenas: problemas de medición”, *Realidad, datos y espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4 (1): 5-13.
- SEP (Secretaría de Educación Pública)
 2019 “A 100 días del inicio del gobierno de la Cuarta Transformación, se avanza en la conformación de la Nueva Escuela Mexicana”, <<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-33-a-100-dias-del-inicio-del-gobierno-de-la-cuarta-transformacion-se-avanza-en-la-conformacion-de-la-nueva-escuela-mexicana?idiom=es>> [consultada el 26 de febrero del 2019].
- Therborn, Göran
 2015 *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tilly, Charles
 2000 *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Tiramonti, Guillermina
 2004 “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, pp. 15-45. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
 2009 “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 25-38. Buenos Aires: Ediciones Manantial, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina.
- Velasco Cruz, Saúl
 2015 “La escolaridad de los docentes indígenas de México (un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI)”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (2): 84-102.

Víctor Hugo Ramos Arcos. Mexicano. Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia posdoctoral en el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación son las desigualdades sociales, el origen étnico y las juventudes. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Experiencias de socialización entre jóvenes indocumentados mexicanos en Los Ángeles: fragmentación socio-racial, politización y reformulación de adscripciones” y “Meritocracia

y agencia: el acceso diferenciado a oportunidades educativas entre jóvenes de origen mexicano en Los Ángeles, California”.

victorhugo.ramos@comunidad.unam.mx

Víctor Hugo Ramos Arcos. Mexican. D. in Sociology from the Universidad Nacional Autónoma de México. He did a postdoctoral stay at the Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales of the same university. His main research interests are social inequalities, ethnicity and youth. Among her recent publications are “Experiencias de socialización entre jóvenes indocumentados mexicanos en Los Ángeles: fragmentación socio-racial, politización y reformulación de adscripciones” and “Meritocracia y agencia: el acceso diferenciado a oportunidades educativas entre jóvenes de origen mexicano en Los Ángeles, California”.

victorhugo.ramos@comunidad.unam.mx