South American Publishing

SAP Community and Interculturality in Dialogue. 2025; 5:96
doi: 10.56294/cid202596

REVISIÓN

The acculturation process of ethnic youth during their time at the Autonomous University of Zacatecas

El proceso de aculturación de las juventudes étnicas durante su tránsito por la Universidad Autónoma de Zacatecas

Lisandra Rodriguez Benitez[1]

[1]Universidad Autónoma de Zacatecas. México.

Cite as
Rodriguez Benitez L. The acculturation process of ethnic youth during their time at the Autonomous University of Zacatecas. SAP Community and Interculturality in Dialogue. 2025; 5:96. https://doi.org/10.56294/cid202596

Publication History
Submitted: 10-03-2024
Revised: 08-08-2024
Accepted: 20-02-2025
Published: 21-02-2025

ABSTRACT

Indigenous education in Mexico revealed profound inequalities with respect to the rest of the population. The Sectoral Education Program 2020-2024 established that inclusion and educational equity were fundamental pillars to guarantee social justice. In this context, the research addressed the acculturation process of ethnic youth at the Autonomous University of Zacatecas (UAZ), through life histories and qualitative techniques such as interviews, non-participant observation, and documentary analysis. Historically, indigenous education in Mexico has been marked by acculturation, forced assimilation and castellanization. During the colonial period, missionaries promoted evangelization and established schools with the aim of transforming indigenous identity. Subsequently, in the 19th and 20th centuries, the education system continued to exert pressure to integrate native peoples into the mestizo national culture, perpetuating the marginalization of their identity. In the 21st century, although constitutional reforms and intercultural education programs were implemented, ethnic youth still faced obstacles in higher education. The lack of records on indigenous students at the Autonomous University of Zacatecas (UAZ) highlighted the absence of institutional policies aimed at their inclusion. The research used Grounded Theory and the Expanded Model of Relative Acculturation to analyze the cultural adaptation of these students. Using ATLAS.ti software and Sankey Diagrams, their experiences were represented, making visible the barriers and challenges they faced in their university journey.

Keywords: Indigenous Education; Acculturation; Ethnic Youth; Autonomous University Of Zacatecas; Educational Inclusion.

RESUMEN

La educación indígena en México reveló profundas desigualdades con respecto al resto de la población. El Programa Sectorial de Educación 2020-2024 estableció que la inclusión y la equidad educativa fueron pilares fundamentales para garantizar justicia social. En este contexto, la investigación abordó el proceso de aculturación de las juventudes étnicas en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), mediante historias de vida y técnicas cualitativas como entrevistas, observación no participante y análisis documental. Históricamente, la educación indígena en México estuvo marcada por la aculturación, la asimilación forzada y la castellanización. Durante la colonia, los misioneros promovieron la evangelización y establecieron escuelas con el fin de transformar la identidad indígena. Posteriormente, en los siglos XIX y XX, el sistema educativo continuó ejerciendo presión para integrar a los pueblos originarios a la cultura nacional mestiza, perpetuando la marginación de su identidad. En el siglo XXI, aunque se implementaron reformas constitucionales y programas de educación intercultural, las juventudes étnicas aún enfrentaron obstáculos en la educación superior. La falta de registros sobre estudiantes indígenas en la UAZ evidenció la ausencia de políticas institucionales dirigidas a su inclusión. La investigación utilizó la Teoría Fundamentada y el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa para analizar la adaptación cultural de estos estudiantes. A través del software ATLAS.ti y el Diagrama de Sankey, se representaron sus experiencias, permitiendo visibilizar las barreras y desafíos que enfrentaron en su tránsito universitario.

Palabras clave: Educación Indígena; Aculturación; Juventudes Étnicas; Universidad Autónoma De Zacatecas; Inclusión Educativa.

© 2025; The Authors. This Open access article is distributed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INTRODUCCIÓN

Actualmente abordar el tema de la educación indígena en México se considera de vital importancia. La situación educativa de pueblos originarios revela profundas desigualdades con respecto al resto de la población. Según los documentos nacionales rectores de la educación, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 establece que la atención a los grupos en situación de vulnerabilidad y la inclusión educativa constituyen pilares fundamentales para lograr una educación con equidad y justicia social. Este programa subraya la necesidad de implementar políticas educativas que reconozcan y respeten la diversidad cultural y lingüística de la nación, promoviendo una educación intercultural que permita a los pueblos indígenas conservar su identidad y mejorar sus condiciones de vida.

En este contexto, la presente investigación busca describir el proceso de aculturación vivenciado por las juventudes étnicas durante su tránsito por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) mediante historias de vida. Se utilizará la Teoría Fundamentada con la saturación teórica para la selección de la muestra, la cual estará compuesta por estudiantes foráneos descendientes de pueblos originarios de México, que se identifiquen como tales, hablen su lengua materna y pertenezcan a diferentes años de ingreso a la institución. Se eligió una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico utilizando el análisis documental, la observación no participante, las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal. La información obtenida será procesada con el software Atlas.ti y se utilizará el diagrama de Sankey para realizar una sistematización que represente las co-ocorrencias entre cada categoría.

Antecedentes históricos

La educación indígena teñida de aculturación inicia desde el primer contacto entre los grupos autóctonos de las Américas (los indios) y los conquistadores (cristianos europeos), cuando aparece el interés de convertir a los habitantes originarios en algo diferente o cuando se les define desde categorías ajenas a ellos.

Desde este punto de vista, hablar de educación indígena supone una apreciación externa de sus culturas y ha transitado por diferentes enfoques a través de los años. Bertely (2002) plantea que durante los siglos XVI, XVII y parte del XVIII, se conformaron, en torno a la educación del indio o del indígena, dos visiones antagónicas con puntos de encuentro. Por un lado, los colonizadores consideraban a los indígenas como seres inferiores, poco intelectuales o salvajes, preconcepciones fundamentadas por el etnocentrismo que caracterizó el proceso de conquista y las castas predominantes. Por el otro lado, los misioneros católicos los concebían como individuos capaces de "reorientar" sus valores culturales conscientes de que la nueva cultura cristiano-europea traía consigo cambios favorables para ellos. Apostaron por el papel activo de los grupos originarios en la evangelización y castellanización. Crearon escuelas eclesiásticas para eliminar toda muestra de cultura antigua e imponer la adquisición de una nueva identidad. La población escolarizada fue mínima –hijos de la antigua nobleza local con la esperanza que actuaran como agentes difusores de la cultura recién adquirida.

En este contexto, los frailes, quienes pueden considerarse los primeros etnólogos, desempeñaron un rol importante en la recopilación de información sobre los pueblos autóctonos durante el virreinato (Pérez y Sierra, 2017). A menudo vivían entre las comunidades indígenas, aprendían sus lenguas y registraban sus tradiciones, costumbres y creencias. Escribieron numerosas crónicas, diccionarios y documentos con sus observaciones y experiencias en las comunidades. Proporcionaron valiosos detalles de la vida cotidiana, la organización social, las prácticas religiosas y las historias orales. A diferencia de los conquistadores quienes perseguían la expansión territorial y la búsqueda de riquezas, muchos frailes misioneros reflejaron en el registro etnohistórico fruto de este contacto, un genuino interés por comprender las cosmovisiones de estos pueblos y la preservación de su cultura.

Por lo anterior, es posible afirmar que el proceso educativo inicial, en general, se basó en la aculturación, en la asimilación o apropiación de una cultura dominante impuesta, a coste de la eliminación de una cultura ancestral, a excepción del llamado sistema misional-educativo.

La concepción del mundo indígena como arcaico sobrevivió en México, aun cuando el país consiguió —con una guerra peleada principalmente por indígenas— su independencia de la Corona española en 1821. El ideario de la construcción de un Estado-nación de las clases dominantes mestizas, que quedaron entronadas después de la independencia, provocó la intensificación de la asimilación. Así, la educación escolarizada continuó fungiendo como instrumento de homogeneización de lo diverso para construir la nación mexicana.

En siglo XIX, una vez culminada la guerra de Independencia, los indígenas asistían a las escuelas y a centros educativos que presentaban innumerables deficiencias tanto materiales como humanas. En el caso de las poblaciones que vivían en las serranías y lugares muy alejados de las ciudades, su inserción en el proceso educativo era casi nula. Durante este contexto y finales de la década de los años setenta del siglo XX, el Estado impulsó un modelo educativo positivista que buscaba la integración de lo indígena a la "cultura nacional mestiza" mediante la castellanización y la alfabetización (Salmerón, 2010).

Después de la revolución mexicana, en el siglo XX, hubo un período de reconstrucción del sistema educativo, hecho que precede en la transformación, tanto en la forma de enseñar, como en la de concebir al indígena. Se desarrollaron propuestas educativas en pro de alcanzar un proceso acorde con las características de esta población. La primera surge en 1963, la educación bilingüe, derivada de la idea de construir una mexicanidad a través de la educación, basada en la castellanización a través de la lengua nacional. En 1983, aparece la segunda propuesta que consistió en un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Cultural, que, si bien no fue tan coercitivo, seguía supeditando lo indígena a lo mestizo. La oposición a este modelo por las nuevas generaciones de profesores rurales egresados de las Escuelas Normales, tuvo un papel importante, el surgimiento de la lucha por la autodeterminación de los pueblos (particularmente desde el alzamiento armado del movimiento Zapatista de Liberación Nacional el 1 de enero de 1994) obligaron a la sociedad y al Estado a replantearse el modelo educativo escolarizado dirigido a las comunidades indígenas a principios del siglo XXI.

https://doi.org/10.56294/cid202596

Durante este escenario, la Constitución mexicana en 1992, reconoció en la reforma del artículo 4º el carácter pluricultural de la nación que luego sería confirmado y ampliado en el 2001 mediante la reforma al artículo 2. En 2007, México se adhirió a la Declaración de Las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, y en el 2013, se propuso la reforma del capítulo 3 constitucional que pone énfasis en la formación de un modelo educativo intercultural. Estos cambios generaron iniciativas que buscaban en su conjunto promover una educación de calidad con pertinencia intercultural y lingüística para la población indígena en todos los niveles educativos y proporcionar una educación intercultural para toda la población (Schmelkes, 2013)

Sin embargo, este nuevo modelo intercultural, no ha estado exento de limitaciones, contradicciones y críticas. Según Maldonado (2016), la visión integracionista e indigenista sigue ejerciendo de facto detrás de esta propuesta. Los esfuerzos por implantar este modelo intercultural de educación, se han restringido casi por completo a la educación básica. Solo en años recientes, se ha comenzado a extender a los ámbitos de educación media superior y superior, baste decir que el estado fundó en 2003, la primera universidad intercultural.

En este marco, como resultados de las luchas y demandas, se instituyeron diversos tipos de programas especiales, en algunos casos mediante convenios de coejecución entre organizaciones de los pueblos autóctonos y universidades convencionales, entendidas estas como universidades que no han sido creadas especialmente para responder (total o parcialmente) a propuestas o demandas de dichos pueblos (Mato, 2018).También en unidades académicas al interior de estas universidades o bien bajo la forma de programas de cupos especiales, de becas y/o apoyos académicos y psicosociales. Esta situación generó un aumento significativo de la migración de juventudes étnicas con motivos estudiantiles, las cuales, para intentar acceder a una formación profesional, tenían que desplazarse a las grandes urbes y experimentar cambios y transformaciones en los diferentes ámbitos de su vida.

Dado el carácter multicultural de México, las juventudes étnicas migrantes que llegan a una universidad receptora deben transitar por un proceso de aculturación, el cual que genera cambios en una persona o grupo al entrar en contacto con una cultura diferente a la suya. En este orden de ideas, a nivel grupal, los cambios se observan en la estructura social, en la base económica o de organización política del grupo; a nivel individual, las transformaciones se observan en la identidad, los valores, las actitudes y los comportamientos.

Estado del Arte

Con el propósito de conocer el estado actual de los estudios previos en torno al proceso de aculturación de las juventudes étnicas durante el tránsito al contexto académico, se realizó una revisión bibliográfica con el objetivo de evidenciar las tendencias de las investigaciones relacionadas con esta problemática.

Así, de los 24 estudios analizados, 17 tienen como objetivo explorar procesos, actitudes, fenómenos y/o estrategias de aculturación, los cuales se relacionan con variables como prejuicio mutuo, grado de adaptabilidad sociocultural, percepción de bienestar social, estrategias de afrontamiento e identidad étnica (Ibarra & Muñoz, 2019; Navas et al., 2006; Sosa, 2011; Mariel et al., 2014; Orejuela & Valderrama, 2015; Salvador et al., 2010; Castro, 2011; Fajardo et al., 2008; Pareja, 2019; Roberto, 2017; Ferrer et al., 2014; Arenas & Urzúa, 2016; Cabrerizo & Villacieros, 2019; Martins, 2019; Amaya, 2016; Urzúa et al., 2017; Silva et al., 2016, Alserda, 2011 y Vargas, 2015).

Con respecto a los estudiantes migrantes, de los 10 artículos revisados, 4 abordan la aculturación psicológica, 5 se centran en estilos y estrategias de afrontamiento, y 1 en la calidad de vida emocional (Ibarra & Muñoz, 2019; Sosa, 2010; Sosa, 2011; San Juan et al., 2018; Mariel et al., 2014; Orejuela & Valderrama, 2015; Rangel et al., 2020; Castro, 2011; Martins, 2019; Amaya, 2016). Se encontraron 6 estudios que involucran a inmigrantes en general (Navas et al., 2006; Salvador et al., 2010; Pareja, 2019; Ferrer et al., 2014; Arenas & Urzúa, 2016; Silva et al., 2016). Por último, solo 4 artículos investigan específicamente el proceso de aculturación y sus estrategias con estudiantes foráneos (Ibarra & Muñoz, 2019; Sosa, 2011; Mariel et al., 2014; Castro, 2011).

En cuanto a los marcos teóricos o conceptuales empleados, se observa que la mayoría de los artículos que tratan sobre estrategias de aculturación, hacen referencia principal al trabajo de John Berry y su modelo bidimensional de aculturación, junto con sus cuatro estrategias. Sin embargo, también se citan otros autores relevantes como Gordon, Graves, Navas, Redfield, Linton y Herskovit, entre otros. En lo que respecta a los estudiantes y la migración, se mencionan autores como Hasa, Gonzáles-Alafita, Goosens y Santrock. Los conceptos abordados en las investigaciones revisadas incluyen migración (interna y externa), cultura, aculturación, modelos de aculturación (unidimensional y bidimensional), el Modelo Aplicado de Aculturación Relativa (MAAR), estrategias de aculturación, estrategias de afrontamiento, adolescencia, prejuicio y duelo migratorio.

En relación con los tipos de estudios realizados, ocho investigaciones fueron de tipo cualitativo, mientras que catorce fueron cuantitativas. De las investigaciones cuantitativas, cuatro fueron de tipo descriptivo no experimental y transversal, dos fueron exploratorias, tres no especificaron su diseño y tres fueron descriptivas de diferencia de grupos, no experimental y transversales. Además, se identificaron cuatro revisiones bibliográficas y un artículo de reflexión.

En cuanto a los sujetos de estudio, la mayoría fueron estudiantes universitarios migrantes, tanto internos como extranjeros, aunque también se encontraron sujetos inmigrantes que no se trasladaron por motivos académicos.

Los instrumentos predominantes en las investigaciones, fueron diversos según el enfoque del estudio. En los estudios cualitativos, se emplearon tres entrevistas semi-estructuradas con un enfoque hermenéutico y fenomenológico para su análisis (Ibarra & Muñoz, 2019 y Vargas,2015). En contraste, en los estudios cuantitativos, no se observó una tendencia uniforme en cuanto a los instrumentos utilizados. Se emplearon diversos instrumentos para medir variables como estrategias de aculturación, con encuestas sobre estrategias aculturativas de Berry y adaptaciones diversas (Sosa, 2011; Mariel et al., 2014; Castro, 2011; Arenas & Urzúa, 2016; Martins, 2019; Amaya, 2016; Silvia et al., 2016). Además, se utilizaron varios instrumentos para otras variables como estilos de afrontamiento, ansiedad intergrupal, adaptación social, bienestar social y calidad de vida.

En relación con las categorías de análisis, los estudios enfocados en la aculturación, sin abordar una población estudiantil, emplearon categorías como nivel de prejuicio, actitudes de aculturación, actitudes y estrategias comportamentales de aculturación, proceso de aculturación, apoyo social, adolescencia, aculturación y salud mental, adaptación y aculturación, características individuales de los inmigrantes, estrategias de afrontamiento e identidad étnica. Se encontró que la estrategia de aculturación adoptada por el sujeto impacta en sus preconcepciones y en la experimentación de emociones negativas y síntomas de enfermedad. Los estudios que tratan con estudiantes foráneos, pero no los analizan bajo la otra variable, utilizan categorías de análisis como estilos o estrategias de afrontamiento, ansiedad intergrupal, actitudes hacia el multiculturalismo, proceso de duelo por adaptación social, nivel de adaptación, bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico y autodeterminación.

Se observó que los estudiantes foráneos tienden a sufrir mayores niveles de ansiedad que los locales, pero muestran una mayor apertura hacia las diferencias culturales, especialmente en las universidades públicas. Además, se identificaron investigaciones que abordan estrategias de aculturación en estudiantes foráneos, utilizando categorías de análisis para determinar diferentes etapas del proceso migratorio, aculturación psicológica, grado de adaptación socio-cultural, bienestar social, adaptación psicológica, cultural y discriminación.

En resumen, es importante tener en cuenta que la mayoría de las investigaciones se llevaron a cabo en los países como Argentina, Chile, España y México. A pesar de que algunas investigaciones abordan las variables en cuestión, la mayoría las estudian por separado (aculturación, estudiantes universitarios, aculturación en inmigrantes, etc.). Además, no se realizó una mirada específica sobre los estudiantes provenientes de diferentes regiones del país (migración interna) y descendientes de pueblos originarios.

Lo que concierne a los estudios de las juventudes étnicas en México, en este ámbito ha habido una evolución notable desde finales del siglo XX hasta la primera década del siglo XXI, reflejada en la producción etnográfica que ha abordado distintos aspectos relacionados con este grupo emergente (Urteaga & Cruz-Salazar, 2020). Este recorrido puede resumirse en los siguientes puntos:

a) Inicialmente, se identificó su "invisibilidad" o la supuesta "inexistencia" dentro de los grupos étnicos de México.

b) Posteriormente, se produjo su "visibilización" durante las grandes transformaciones ocurridas en el último cuarto del siglo XX y principios del XXI, especialmente en el contexto de los flujos migratorios.

c) En el momento actual, se observa una complejización teórica y metodológica, marcada por la visible presencia de las juventudes étnicas y su reposicionamiento en las ciudades y metrópolis, tanto dentro como fuera del país (Urteaga & Cruz-Salazar, 2020, p. 23).

El debate académico sobre las juventudes étnicas contemporáneas en México, plantea la necesidad de examinar cómo estas juventudes construyen su identidad en diversos contextos sociales (Urteaga & García, 2015). Asimismo, el avance de las investigaciones etnográficas sugiere una evolución en la forma de entender la intersección entre la juventud y la etnicidad en la sociedad mexicana actual (Urteaga & Cruz-Salazar, 2020).

Se destaca la importancia de considerar la diversidad y desigualdad presentes en estas juventudes en términos de género, edad, generación, clase social y etnia, así como su relación con las dinámicas de poder y los procesos históricos de subordinación frente a la cultura dominante y la globalización cultural (Pérez, 2008; Urteaga, 2017; 2019; López, 2017; Pérez & Valladares, 2014).

Planteamiento del problema

Más de 800 pueblos autóctonos viven en América Latina y el Caribe con una población de alrededor 58 millones de personas para el año 2018, representando cerca del 10 % de la población regional. Es una población que en su mayoría se caracteriza por ser más joven que el resto, debido principalmente a mayores tasas de fecundidad, y que sigue, manteniendo un rasgo de ruralidad, aunque con creciente frecuencia en las ciudades. (CEPAL/FILAC, 2020). A pesar de que generan y gestionan una buena proporción de la diversidad lingüística, cultural y biológica, siguen enfrentando situaciones de marginación socio-económica, como reconoce la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En este contexto, a México, país multicultural, cuna de diversas civilizaciones amerindias con una rica cultura, se le reconoce, a nivel de América Latina, como el segundo país de mayor porcentaje de población indígena y como el tercero de mayor cantidad de pueblos autóctonos. (Cepal, 2014)

Esta diversidad étnica, se representa en términos concretos en diversas formas de vida, saberes y cosmovisiones. Según los datos oficiales, en México existen aproximadamente 68 pueblos que hablan una lengua originaria diferente que reproducen 364 variantes lingüísticas (CDI, 2015) mientras que la Secretaría de Información Cultural (2023) recientemente apuntó la existencia de 71 los pueblos autóctonos en el país.

En México existen 23,2 millones de personas de tres años y más que se autoidentifican como indígenas, lo que equivale a 19,4 % de la población total de ese rango de edad, pero solo el 7,1 % (30,8 %) son hablantes de alguna lengua originaria. La mayor parte de estas comunidades se asientan tradicionalmente en el sur y el este del país, en estados como Oaxaca, Veracruz, Chiapas y Yucatán. No obstante, a causa de la migración interna de este grupo poblacional, los estados del norte, han registrado un aumento de personas que se reconocen con alguna adscripción étnica.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2019, solo alrededor del 20 % de la población indígena en México había completado la educación media superior, y una proporción aún menor había accedido a la educación superior. Esta brecha educativa refleja las desigualdades estructurales que enfrentan las comunidades indígenas en términos de acceso a la educación de calidad.

La información anterior permite ser ampliada con datos aportados por la Comisión de Derechos Humanos de Ciudad de México (2023) al aseverar que, del total de este grupo poblacional, el 25,6 % tiene entre 15 y 29 años, una población joven de la cual se

desconoce qué porciento conserva su lengua materna y que ante la ausencia de datos claros se estima que únicamente representan entre el 1 % y el 3 % de los estudiantes universitarios mexicanos.

En México, el acceso de las juventudes étnicas a la educación superior, ha sido históricamente limitado debido a diversos factores, como la discriminación, la marginación socioeconómica, la falta de recursos educativos y culturales, así como barreras lingüísticas y geográficas. A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno y diversas instituciones para promover la inclusión y la equidad educativa, persisten disparidades significativas en el acceso y la permanencia de estos estudiantes en la educación superior.

Es importante señalar que el acceso a este nivel de enseñanza varía significativamente según la región y el grupo étnico. Las comunidades indígenas ubicadas en zonas rurales y marginadas enfrentan mayores obstáculos para acceder a la educación superior debido a la falta de infraestructura educativa, la escasez de programas de becas y apoyos financieros, así como la distancia física a las instituciones educativas.

En el caso específico del estado de Zacatecas, de un total de 1 622 138 habitantes, solo 5005 personas mayores de 3 años de edad hablan alguna lengua indígena, siendo el Huichol (1892), el Tepehuano del Sur (1120), el Náhuatl (793) y el Mazahua (182) las más habladas. (INEGI, 2020). A pesar de ser considerada una entidad expulsora por este organismo, recibe constantemente un flujo migratorio de jornaleros agrícolas indígenas y de juventudes étnicas, estos últimos motivados por las bajas colegiaturas y las becas de apoyo (hospedaje y alimentación) que ofrece la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Actualmente, no existen datos oficiales que den cuenta de cómo ha evolucionado la presencia de las juventudes étnicas en la institución, a lo largo de sus casi 60 años de autonomía, ni del número actual que a día de hoy estudia en sus campus. Esta información, de vital importancia para la investigación, fue solicitada al Departamento de Servicios Escolares. En conversaciones con profesores de la institución y personal del Centro de Aprendizaje y Servicios Estudiantiles, se constató que los estudiantes provienen, en su mayoría, de diferentes entidades federativas y se desconoce su adscripción étnica, dato considerado sumamente importante para una adecuada educación intercultural, que no es recogido en los cuestionarios de la institución. La UAZ, como otras instituciones, según Paz (2024) se rigen históricamente por un modelo de universidad monocultural, monolingüe, monosistémico, con mecanismos de racionalización naturalizados que la hacen "amenazante" y excluyente para estos estudiantes.

Aunque la diversidad étnica en la UAZ es evidente, existe una carencia de investigaciones específicas que estudien el proceso de aculturación vivido por las juventudes étnicas en el tránsito por contexto universitario desde un enfoque teórico y empírico sólido. Estos estudiantes enfrentan desafíos únicos durante el choque cultural, proceso especialmente complejo debido a la necesidad de negociar su identidad cultural, lingüística y socioeconómica en el contexto educativo como comunidad receptora con una cultura dominante.

En este sentido se supone que existe un patrón complejo de continuidad y cambio en el modo con que las personas afrontan su vida cuando deciden migrar a una cultura diferente de la propia (Berry, 1997). Por tal motivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo vivencian el proceso de aculturación las juventudes étnicas durante su tránsito por la Universidad Autónoma de Zacatecas?

Justificación desde la investigación

Según el Diccionario de la Real Academia, la palabra "etnología" proviene del griego etno- etimológicamente, éthnos (pueblo) y logos (ciencia, razón, palabra, discurso) y es definida como "la ciencia que estudia comparativamente los orígenes y expresiones culturales de los pueblos, a partir de los datos proporcionados por la etnografía"

En este sentido, para Carrión (2016) es "el estudio de los seres humanos en su variedad de manifestaciones culturales contemporáneas" (párr. 8). En la actualidad es una disciplina científica abocada al estudio de prácticas culturales tan diversas como el ser humano -sociedades vivas y lenguas actuales- incluyendo rituales antiguos, sistemas de creencias y expresiones urbanas. De manera similar, Geertz (2000) la define como "una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (p.20).

Esta ciencia en construcción estudia la diversidad cultural del presente y se distingue por su objeto y metodología de estudio. Dadas las condiciones políticas, económicas y socioculturales se encuentra en constante revisión, renovando creativamente los marcos teóricos-metodológicos. En esta tarea suma esfuerzos, desde la interdisciplinariedad, para desentrañar la esencia del ser humano y de todo aquello que lo distingue de las demás especies: la cultura y sus múltiples manifestaciones particulares. Partiendo de estas ideas, en la unión de la etnología y la psicología desde los enfoques clásicos, en las paredes permeables y porosas que dividen a ambas y a fin de implementar la educación intercultural en el contexto educativo, se considera imprescindible recurrir a este nexo para abordar con mayor profundidad el objeto de estudio. Por esta razón se le otorga a esta investigación etnológica unas pinceladas de psicología transcultural que persigue dos aspectos centrales: "describir la diversidad del comportamiento humano en el mundo, e intentar vincular el comportamiento individual al entorno cultural en el que se produce" (Berry et al., 2002; p. 45).

Asimismo, Berry et al., 2003 en su libro "Cross-Cultural Psychology: research and applications" propusieron una definición general de psicología transcultural, que es usada hasta la actualidad: "Es el estudio de las similitudes y diferencias en el funcionamiento psicológico individual entre varias culturas y grupos étnicos, de las relaciones entre variables psicológicas, socioculturales, ecológicas y biológicas, y de los cambios actuales en esas variables". (p.46)

Otro motivo importante que justifica la elección, se sustenta en que las ciencias de la mente (la psicología, psiquiatría, psicoanálisis), tienen inevitablemente su lugar en el análisis etnológico pues gran parte de los datos que se traspasan, son, en muchos sentidos, al mismo tiempo datos etnográficos y datos psicológicos. Por último, para aclarar dudas sobre esta cooperación, " […] el comportamiento humano es un fenómenos socio-psicológico, para cuya comprensión la psicología puede contribuir tanto como la antropología. Un conjunto de disciplinas, y de otras, con el fin de formar una ciencia social en vez de departamental, tiene promesas para el futuro" (Hunt, 1966, p. 23).

https://doi.org/10.56294/cid202596

Desde la etnología, esta investigación es relevante porque permite comprender cómo se manifiestan los procesos de cambio cultural en el contexto específico de la educación superior. Se puede explorar cómo las juventudes étnicas negocian y reconfiguran su identidad cultural en un entorno universitario predominantemente no étnico. Esto incluye entender cómo preservan, transforman o adaptan sus prácticas culturales, valores y creencias en este nuevo contexto. Por otro lado, desde la psicología transcultural, esta investigación ofrece una oportunidad única para estudiar la aculturación como proceso psicológico, lo cual permite abordar de manera integral las complejas dinámicas culturales y psicológicas que lo caracterizan. Se busca contribuir además a la construcción de una memoria colectiva de la comunidad de estudiantes, documentando no solo las experiencias individuales, sino también los aspectos comunes y compartidos de su proceso de aculturación hasta ahora invisibilizados.

En términos de utilidad, este estudio busca llenar el vacío de conocimiento existente sobre el tema. Los hallazgos de esta investigación pueden tener implicaciones prácticas importantes para sensibilizar a la comunidad universitaria, implementar el diseño de políticas, programas de apoyo, estrategias de orientación académica y cultural en la institución con el objetivo de favorecer las trayectorias escolares de estos estudiantes y la creación de un ambiente inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural.

Finalmente, el estudio permitirá diagnosticar la implementación del enfoque intercultural dentro de una universidad convencional como la UAZ. No solo se pretende visibilizar a los estudiantes, sino también escudriñar las causas de este hecho en la historia de la institución desde los años de autonomía, donde las élites universitarias fragmentaron y desestructuraron el sentido de comunidad al adoptar una ideología de superioridad novohispano criolla que actualmente gravita en la cúpula universitaria y que mediante las relaciones de poder existentes excluye y somete a las juventudes étnicas a una violencia simbólica y epistémica.

Apoyados en las ideas de Paz (2024) se hace necesario además crear las bases para cuestionar el modelo de universidad que jerarquiza el conocimiento científico universal que ella produce y que excluye los saberes, entendidos como los conocimientos históricos que estos estudiantes poseen de sus comunidades. En este sentido, no basta con que la universidad les abra sus puertas si no se generan espacios para ellos. Se necesita cuestionar este modelo excluyente de universidad y de producción de la ciencia, transformar las condiciones, rediseñar los espacios a través de un diálogo equitativo.

Se planteó como pregunta de investigación: ¿Cómo vivencian el proceso de aculturación las juventudes étnicas durante su tránsito por la Universidad Autónoma de Zacatecas?

Para ello, se estableció como objetivo interpretar el proceso de aculturación vivenciado por las juventudes étnicas durante su tránsito por la Universidad Autónoma de Zacatecas.

El estudio plantea como hipótesis que en la Universidad Autónoma de Zacateca las juventudes étnicas que transitan vivencian un proceso de aculturación donde predomina la fase de la asimilación pues adoptan las normas culturales de la cultura dominante de la institución sobre su cultura de origen.

DESARROLLO

En este punto sería válido plantear la siguiente interrogante ¿qué se entiende por cultura desde el punto de la etnología? Responder a esta cuestión requiere abordar sus antecedentes históricos y empezar por la paideia, la crianza de los niños en el sistema educativo helénico, un concepto relacionado con el cultivo de las Humanitas. En este contexto, el término "cultivado" se asemeja al concepto occidental de civilización y representa una forma elevada del "ser civilizado", implicando que hay seres humanos cultivados sin necesariamente haber realizado nada culturalmente significativo. Durante el siglo XVIII, la cultura se concebía como un proceso valorativo ligado a la personalidad y el espíritu del individuo, entendida como el cultivo del entendimiento a través de las ciencias.

Por otro lado, en la Ilustración, específicamente en la Francia del siglo XVIII (1770), surge el concepto de civilización como un ideal que denota un cierto estadio de desarrollo y logros técnicos, sociales e intelectuales acumulados en el proceso continuo de la razón. Este concepto también encapsula el sentido territorial del término, la hegemonía del poder mundial y la expansión de los imperios.

En el siglo XIX, en Alemania, el término "cultura" adquirió una acepción moderna (kultur), Herder (en Muñoz, 1974) la define como las fuerzas colectivas inconscientes que habitan en cada pueblo y se manifiestan en creaciones propias como el lenguaje, la poesía, la historia y el derecho, dando lugar a la cultura nacional. La cultura es vista como una herencia colectiva inmutable que configura las formas de vida de sus miembros, describiéndola como un concepto ahistórico e ideológico que plantea la coexistencia de una modernidad cultural con una supuesta antigüedad de la cultura nacional.

Además, para el Estado-nación, la cultura se convierte en una herramienta para la homogenización social, étnica y lingüística, generando una cultura nacional distintiva de otros pueblos y naciones. Desde la antigüedad clásica hasta mediados del siglo XX, se desarrolla una visión etnocentrista y elitista del término "cultura", vinculada al término "civilización". Esta concepción de la cultura fue un instrumento de dominación hegemónica, traduciéndose en una monocultura y la imposición de valores universales.

Sin embargo, los antropólogos evolucionistas del siglo XIX fueron los primeros en romper con la tradición elitista y jerarquizante de la cultura heredada del siglo XVIII, proponiendo una concepción totalizadora basada en su realidad y universalidad. Tylor (1871) definió la cultura como "aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en cuanto miembro de la sociedad". (p.1)

De manera similar, Kluckhohn (1949) plantea que, para la antropología, la cultura significa la manera total de vivir de un pueblo, el legado social que el individuo recibe de su grupo, o bien, parte del entorno creado por el hombre. Además, este autor expone además que la cultura tiene su origen en la naturaleza humana y está restringida tanto por las leyes de la biología como por las leyes naturales. En consonancia con este criterio Rocker (1977) aborda la necesidad del ser humano de influir en la naturaleza, estableciendo una relación naturaleza-cultura y plantea que la manifestación cultural es todo lo creado por el humano en respuesta a la naturaleza, es la rebelión consciente del hombre contra el curso natural de las cosas.

Por otro lado, algunos autores, en cambio, se enfocan en la relación entre cultura y lenguaje y sostienen que no existe sociedad sin cultura ni cultura sin lenguaje. En ese sentido Malinowski (1931) afirma que "el lenguaje, al igual que la cultura, es una herencia social que se transmite de generación en generación, es un hábito corporal, un conjunto de costumbres orales o de hábitos sonoros". Desde esta perspectiva, la cultura es concebida como herencia social, se aprende, transmite, comprende y modifica a través de un lenguaje particular dentro de un sistema de valores (morales, éticos) y un conjunto de hábitos, conductas, ideas y creencias determinados en el contexto de las instituciones socioculturales (familia, escuela, iglesia, gobierno). Sobre esto Salazar (1991) señala que "la cultura dominante de cualquier sociedad dividida clasistamente, es la cultura de la clase dominante la que, apoyada en las instituciones y específicas clases culturales, generan consenso para legitimar su dominio." (p.18)

En el siglo XX, la cultura se entiende como la familiaridad con los rasgos fundamentales de la historia de nuestra civilización, incluyendo las grandes teorías filosóficas y científicas, así como el lenguaje y las obras más importantes del arte, la música y la literatura

En resumen, la cultura no es inamovible y es una unidad de análisis moldeada por los tiempos, se encuentra en constante cambio, siendo una respuesta colectiva al entorno y resultado de las contribuciones individuales determinadas por el colectivo cultural.

La cultura y el hombre se moldean mutuamente y la categoría de vivencia permite comprender la conexión en esta doble implicación. La vivencia sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos (Kitayama & Cohen, 2007, Nisbet, 2003) y permite pensar, crear y recrear la cultura como una síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos. Por otra parte, sostiene Rodriguez (2015) que la vivencia es calificada por Vygotski como "la experiencia atribuida al sentido" en la unidad entre la persona y su entorno.

El término "aculturación" aparece por primera vez en la literatura antropológica norteamericana en la década de 1880. Su uso se extendió a inicios del siglo XX y apareció en innumerables escritos y ensayos antropológicos, aunque con diferentes significados en ocasiones contradictorios. Aguirre Beltrán (1982, p.13, 1957 en su primera edición) apunta que ad-culturación "[…] indica unión o contacto de culturas; ab-culturación, separación de culturas, rechazo; y trans-culturación paso de una cultura a otra. En el proceso de aculturación las ideas de separación y de paso no constituyen la cualidad propia o medular del fenómeno y sí en cambio la del contacto y unión…"

Es importante señalar que el contacto de culturas no existe sino como efecto de la interacción entre sociedades, o al menos de una sociedad con los efectos culturales de otra. A la interacción, en antropología, se le ha denominado tradicionalmente contacto. Los primeros trabajos que consideraban la aculturación como un proceso, fueron realizados hace muchas décadas, primeramente, quizás por Ralph Beals (1932), Margaret Mead (1932) y Richard Thurnwald (1932) siguiendo, en lo general, el método declarado explícitamente como aculturación en 1920 por el antropólogo estadounidense Franz Boas (Bee, 1975).

En 1936, Robert Redfield, Ralph Linton y Melville Herskovits (Rivera, 1973), dieron atención a la urgencia emanada de la Asociación Norteamericana de Antropología para definir específicamente el término "aculturación" y el de asimilación que por ese entonces permanecían en discusión. Como resultado de esta atención, se concluyó que el primero daba cuenta de:

[…] aquellos fenómenos que resultan cuando individuos de culturas diferentes entran en contacto, continuo y de primera mano, con cambios subsecuentes en patrones culturales originales de uno o de ambos grupos […] (donde no es necesario aclarar que) aculturación debe ser distinguida de cambio cultural, de cual es solo un aspecto y de asimilación que es, a intervalos, una fase de aculturación" (Beltrán, 1982, p. 15)

En este sentido, el cambio cultural sería entonces un proceso general que integraría todos los movimientos como el de aculturación y endoaculturación, el cual se compondría de fases denominadas bajo el término asimilación.

En el marco del culturalismo antropológico mexicano, Gonzalo Beltrán (1982) desarrolló un complejo conjunto de conceptos que eslabona con la intención de dar cuenta del proceso de aculturación. En ese desarrollo, refiere haberse basado en el filósofo Elí de Gortari para desarrollar su concepto al cual considera como: […] el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan en culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de conflictos de fuerza, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción. (p.43, 186-187, nota 58)

El proceso de aculturación abarca los fenómenos sociales y psicológicos que surgen cuando individuos o grupos migran a una nueva sociedad. Para entender este fenómeno, es esencial analizar los cambios y la capacidad de la sociedad receptora para facilitar la integración de los inmigrantes. Estos, se enfrentan a un entorno social diferente y, a menudo, desfavorable, lo que los lleva a buscar estrategias de adaptación y nuevas formas de vida (Berry et al., 2006)

El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) es uno de los desarrollos más recientes en el campo de la aculturación, integrando diversas contribuciones de modelos anteriores. Propuesto por Navas et al. en 2004, este modelo se creó con el propósito de adaptar los modelos existentes al contexto español y añadir nuevos elementos. Por estos motivos se eligió este modelo para llevar a cabo la investigación.

El MAAR se basa en la premisa de que el proceso de aculturación puede operar en dos niveles diferentes: el nivel real y el nivel ideal, lo cual se refleja en las denominadas "estrategias" y "actitudes" de aculturación. Las estrategias de aculturación se refieren a lo que las personas realmente hacen, mientras que las actitudes de aculturación se refieren a lo que les gustaría hacer si tuvieran la opción.

El MAAR considera ambos niveles en tanto en la población inmigrante como en la autóctona. En el nivel ideal, para los inmigrantes, se incluyen las actitudes de aculturación que estos preferirían adoptar si pudieran elegir libremente. Para la población autóctona, el nivel ideal refleja lo que desearían que los inmigrantes hicieran. El nivel real, en el caso de los inmigrantes, se refiere a las estrategias de aculturación que realmente han puesto en práctica. Para los autóctonos, el nivel real se trata de su percepción sobre

las estrategias de aculturación que los inmigrantes han implementado.

Este modelo se ha enriquecido con aportaciones de otros autores como Berry y colaboradores (1989), quienes desarrollaron el marco conceptual de las actitudes de aculturación, y Bourhis et al. (1997), quienes destacaron la importancia de considerar tanto la perspectiva del grupo inmigrante como la de la población de acogida. Es la interacción entre las opciones de ambos grupos lo que puede llevar a una relación consensuada, problemática o conflictiva.

Además, el MAAR diferencia entre varios colectivos de inmigrantes, destacando la importancia del origen etnocultural en cómo tanto los inmigrantes como la sociedad de acogida enfrentan el proceso de aculturación. Navas et al. (2004) buscaron verificar la influencia de variables psicosociales como el sesgo cultural, el contacto intergrupal y las actitudes prejuiciosas, así como de indicadores conductuales como prácticas lingüísticas, pertenencia a asociaciones y participación política. También consideraron variables sociodemográficas como edad, sexo, nivel de estudios y orientación religiosa.

El MAAR identifica diferentes ámbitos de la realidad sociocultural donde pueden surgir diversas estrategias y actitudes de aculturación. Este modelo sostiene que el proceso adaptativo es complejo y relativo, permitiendo la adopción y preferencia de diferentes opciones en distintos ámbitos como relaciones laborales, familiares y creencias religiosas.

La mayoría de los estudios sobre aculturación han reconocido la importancia de separar el contexto general de aculturación en distintos ámbitos, dentro de los cuales los individuos pueden optar por diferentes estrategias (Berry, 1990; Berry & Sam, 1997; Bourhis et al., 1997). El MAAR explícitamente contempla esta diferenciación por ámbitos y desarrolla un instrumento de medida específico para abordar estas diferencias.

El MAAR distingue siete ámbitos desde los aspectos periféricos hasta los más centrales de la cultura:

- Ámbito Político y de Gobierno: Organiza las relaciones de poder y establece el orden social.
- Ámbito Tecnológico (Trabajo): Incluye los procedimientos del trabajo, herramientas utilizadas y horarios laborales.
- Ámbito Económico: Relacionado con la distribución de bienes, transacciones económicas y hábitos de consumo.
- Ámbito Social: Formado por relaciones y redes sociales fuera del ámbito familiar.
- Ámbito Familiar: Referido a la reproducción biológica y cultural, transmisión de pautas y valores.
- Ámbito Ideológico: Representación del mundo, subdividido en creencias religiosas y formas de pensar (principios y valores).

Estos ámbitos están interrelacionados, de modo que un cambio en uno afecta a los demás. Las estrategias adaptativas no son uniformes; una persona puede adherirse a su cultura de origen en un ámbito y adoptar elementos de la nueva cultura en otro.

En definitiva, el MAAR destaca que las estrategias de aculturación varían según el ámbito y las demandas de la sociedad de acogida. El modelo también sugiere que la confrontación de los valores y costumbres inmigrantes con los de la sociedad receptora exige una readaptación de ambos grupos, con diversos grados de intensidad dependiendo de varios factores.

MÉTODO

Investigación cualitativa

Describir las experiencias del proceso de aculturación de las juventudes étnicas durante su tránsito al contexto educativo de la UAZ resulta un objeto de investigación profundo y no sujeto a exactitudes, de ahí que resulta pertinente la metodología de investigación cualitativa idónea para su comprensión. La investigación tiene una orientación fenomenológica, permite profundizar en la reflexión de los fenómenos que acontecen en el mundo, unificando la relación sujeto – objeto, haciendo partícipe al ser humano de sus experiencias ante el mundo. Tal como afirma Heidegger (2015) “dejar y hacer ver por sí mismo aquello que se muestra, tal como se muestra a partir de sí mismo” (p. 45). La fenomenología que se centra en la descripción y comprensión de las experiencias vividas por los individuos desde su perspectiva subjetiva permite explorar cómo estos jóvenes experimentan y perciben su proceso de adaptación a un nuevo entorno educativo y cultural. Al centrarse en sus vivencias, el enfoque fenomenológico ofrece una comprensión más rica y matizada de sus desafíos, aspiraciones y estrategias adaptativas.

En ese sentido, Guerrero-Castañeda et al. (2009) considera que la fenomenología de Heidegger como una fenomenología existencialista hermenéutica cuyo objetivo es la comprensión de los fenómenos que son traídos a la conciencia del ser humano. Desde esta perspectiva la fenomenología busca la comprensión y la interpretación de cada caso en particular de la experiencia, en el modo que vivir se tiene a sí mismo manifestado en el ser y el modo que vivir habla de sí mismo. El existencialismo añade una dimensión adicional al enfatizar la búsqueda de significado y propósito en la vida de los individuos. Para las juventudes étnicas, la transición a la universidad no solo implica un cambio en su contexto educativo, sino también en su identidad y sentido de pertenencia. La fenomenología existencial valora la subjetividad y la significación personal. Utilizar este enfoque permite investigar cómo estos jóvenes encuentran significado en el proceso de aculturación vivenciado, cómo manejan la tensión entre sus culturas de origen y la cultura dominante, y cómo estas experiencias afectan su desarrollo personal y académico.

Método para la investigación

Historias de vida: “Es uno de los métodos más pertinentes para recoger y conocer, por voz propia de los sujetos históricos, los hechos sociales o experiencias humanas que han interesado” (Aceves, 1998, en Güereca et al., 2016, p. 129). Este método permite recoger de manera detallada y personal las vivencias de cada estudiante. Este método ofrece una ventana directa a sus experiencias, pensamientos y emociones, proporcionando un entendimiento profundo de cómo perciben y manejan su proceso de aculturación. Al permitir que los sujetos hablen en sus propias palabras, se asegura que sus perspectivas y matices individuales sean capturados con precisión.

Además, las historias de vida son particularmente útiles para entender la dimensión temporal de la aculturación. A través de sus narrativas, los estudiantes pueden relatar cómo sus vivencias pasadas, presentes y futuras interactúan y afectan su proceso de adaptación. Este enfoque permite explorar la continuidad y el cambio en sus identidades y estrategias de aculturación a lo largo del tiempo, proporcionando una visión dinámica y evolutiva del fenómeno. Asimismo, permiten contextualizar las experiencias individuales dentro de un marco más amplio de factores sociales, culturales y políticos. Este método no solo recoge las vivencias personales de los estudiantes, sino también cómo estas se relacionan con su contexto social y educativo. Al situar las narrativas individuales dentro del entorno específico de la Universidad Autónoma de Zacatecas y las comunidades de origen de los estudiantes, se obtiene una comprensión más rica y contextualizada del proceso de aculturación.

Por otro lado, es eficaz para revelar las dinámicas de poder, exclusión y resistencia que los estudiantes étnicos pueden vivenciar. A través de sus historias, los estudiantes pueden expresar cómo enfrentan y negocian las expectativas y presiones de la cultura dominante, así como cómo mantienen y transforman sus identidades culturales. Las historias de vida pueden así iluminar los desafíos y las estrategias de resistencia que emplean, ofreciendo una visión crítica y empoderadora. Otro motivo que fundamenta la elección es que permite que los estudiantes narren sus propias historias, promueve la reflexión personal y el empoderamiento. Este proceso no solo facilita la investigación, sino que también tiene el potencial de ser una experiencia transformadora para los participantes, ayudándoles a articular y comprender mejor sus propias experiencias y trayectorias.

Finalmente, las historias de vida generan datos cualitativos ricos y profundos que pueden proporcionar una base sólida para el análisis interpretativo. La riqueza de las narrativas personales permite una exploración detallada de los significados y las interpretaciones que los estudiantes atribuyen a sus experiencias de aculturación, ofreciendo conocimiento valioso que pueden no ser accesibles a través de métodos más estructurados y superficiales.

Técnicas e instrumentos

Análisis Documental: Según Grajales (2015), el análisis documental es la consulta de materiales con el propósito de analizar su contenido. Desde esta perspectiva, el investigador deberá plantear su estrategia para criticar, plantear puntos de vista, analizar, reflexionar o interpretar la información encontrada en los documentos, ya que el conocimiento se construye a partir de ese proceso (Morales, 2015).

Observación directa – no participante: Güerera et al. (2016) exponen la importancia de la observación en las historias de vida para analizar la participación de las personas en el contexto social de determinado problema o proceso social. (p. 135) La observación no participante es una técnica de investigación en la cual el investigador observa el fenómeno de estudio sin participar activamente en él. Esta técnica puede ser esencial para obtener una visión más completa y contextualizada de cómo se manifiesta el proceso de aculturación en las juventudes étnicas. Su importancia radica en la capacidad de aportar datos enriquecedores, validar narrativas históricas y ofrecer una perspectiva directa sobre los eventos y dinámicas sociales en la temporalidad a estudiar.

Entrevistas en profundidad: Esta técnica permite, a partir de una serie de preguntas o cuestiones a indagar, explorar y profundizar sobre los indicadores que se definen para elaborar los saberes en relación con lo que se quiere estudiar. Permitirá capturar las vivencias, experiencias, saberes y memorias personales de los estudiantes, que a menudo no están documentadas en fuentes escritas. Estas narrativas personales son esenciales para comprender cómo cada individuo vive y su proceso de aculturación y rescatar la memoria personal y colectiva para obtener una perspectiva única e interna de este proceso. Las entrevistas en profundidad contribuirán a la construcción de una memoria colectiva de esta comunidad de estudiantes, documentando no solo las experiencias individuales, sino también los aspectos comunes y compartidos de su proceso de aculturación hasta ahora invisibilizados. Permitirá complementar las fuentes escritas y documentales, proporcionando datos y perspectivas que no se encuentran en documentos oficiales o estudios previos. Este nexo enriquece el análisis y permite una comprensión más completa y holística del fenómeno estudiado. Otro motivo importante que fundamenta su elección radica en el reconocimiento, el respeto y la valoración de las tradiciones culturales de las comunidades, para quienes la oralidad es un medio fundamental de transmisión de conocimientos, historias y valores. Al incorporar estas narrativas, se reconoce y legitima las formas de conocimiento propias.

Finalmente, ayuda a indagar sobre datos e información relativa a temas que se tratan de manera teórica y que en buena medida forman parte de la investigación. Su diseño será de carácter semi-estructurado por la flexibilidad que se necesita para la indagación y la profundidad de la información que se busca. Además, le confiere ciertos grados de libertad a la persona entrevistada, permitiendo que aporte temas sobre los cuales no se tenían previamente diseñados. Esto resulta congruente con la metodología empleada y con la concepción de la relación sujeto que investiga- sujeto investigado, y ese proceso de transformación conjunta que se da en el transcurso de la investigación. (Güereca et al, 2016)

Grupo Focal: Esta técnica recupera empíricamente la experiencia de las juventudes étnicas. Es aquello que Marková (2003), llama “sociedad pensante en miniatura” (p. 223). Desde este ángulo de análisis el grupo focal abre la puerta al conocimiento de cómo piensa la sociedad y la manera ha organizado todos los elementos que la conforman para conducirse coherentemente bajo cierto sistema. Los grupos focales no solo será una herramienta valiosa para recolectar datos cualitativos sobre el proceso de aculturación, sino que también tienen el potencial de unir a los participantes de maneras significativas. Al fomentar un sentido de comunidad, apoyo mutuo, empatía, y colaboración, los grupos focales pueden contribuir significativamente a la cohesión y el empoderamiento de estos estudiantes. Esta cohesión puede, a su vez, facilitar una adaptación más efectiva y satisfactoria al contexto universitario, beneficiando tanto a los individuos como a la comunidad universitaria en su conjunto.

Procedimiento: Para llevar a cabo una investigación, es importante utilizar una combinación de fuentes primarias y secundarias para obtener una perspectiva completa y precisa que permitirá una comprensión profunda y multidimensional del fenómeno a estudiar. Las fuentes primarias ofrecerán datos empíricos y perspectivas personales directas, mientras que las fuentes secundarias

proporcionarán contexto, antecedentes teóricos y comparativos para enriquecer el análisis y permitir una interpretación más robusta y fundamentada de los datos recogidos en el trabajo de campo.

Fuentes Primarias

Archivos de la Universidad Autónoma de Zacatecas: Actas, registros y documentos institucionales de la universidad.

Entrevistas Personales: Entrevistas a estudiantes descendientes de pueblos originarios. Testimonios orales que pueden proporcionar información única y perspectivas personales.

Documentos Personales: Cartas, diarios, fotografías u otros documentos personales de los estudiantes. Material autobiográfico que pueda ayudar a entender su experiencia en la universidad.

Fuentes Secundarias

Literatura Académica y Estudios Previos: Artículos de revistas académicas, libros y tesis que aborden temas de aculturación, educación intercultural y la experiencia de estudiantes étnicos en entornos educativos.

Informes y Estadísticas Institucionales: Informes institucionales de la universidad o informes gubernamentales que puedan proporcionar datos demográficos y contextuales.

Documentos Oficiales: Políticas, reglamentos y programas universitarios que afecten a los estudiantes étnicos, incluyendo iniciativas de diversidad e inclusión.

Para acceder a la información se elaborará una carta de intención a la UAZ donde se proporcionen claramente los objetivos de la investigación, el contexto y justificación, el establecimiento de la metodología, la identificación de fuentes y recursos, compromiso ético y consentimiento, definición del alcance, comunicación con partes interesadas y los criterios de evaluación.

Para efectuar las entrevistas en fundamental seleccionar un lugar adecuado que propicie una atmósfera de confianza y seguridad para los participantes. El espacio debe contar con privacidad, comodidad y accesibilidad por lo cual se planea utilizar salas de entrevista de la universidad, bibliotecas, aulas vacías, espacios externos cercanos a la universidad si algún estudiante lo propone y espacios virtuales, en caso de necesidad y como última opción. Las participantes completarán un consentimiento informado en el cual se explicarán los principales objetivos del estudio, términos y condiciones de la investigación. Se ofrecerá la posibilidad de contactarnos para entregarnos información adicional y recibir información sobre la evolución de la investigación.

Población y muestra

La población de la investigación la constituyen todos los estudiantes de origen étnico que se encuentren matriculados en diferentes niveles de su educación universitaria en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Criterio de selección de los casos: Se propone la aplicación de la Teoría Fundamentada con la técnica de saturación teórica. Basados en las consideraciones de Corbin y Strauss (2002) y Trinidad et al. (2006) teniendo en cuenta los siguientes criterios de selección:

Adscripción Étnica: Estudiantes descendientes de pueblos originarios de México, que se identifiquen como tales y hablen su lengua nativa.

Edad: Se contemplarán estudiantes entre 15 y 24 años, rango de edad comprendida como juventud por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS)

Año de Ingreso a la UAZ: Estudiantes de diferentes años de ingreso para capturar una variedad de vivencias en el proceso de aculturación, desde los recién llegados hasta aquellos que llevan más tiempo en la institución.

Diversidad Geográfica: Estudiantes foráneos procedentes de diferentes estados del país.

Disposición a Participar: Estudiantes que estén dispuestos a participar voluntariamente en el estudio y a compartir abiertamente sus experiencias aculturativas.

Procedimiento para el registro y análisis de la información.

El procesamiento de la información estará a cargo de software ATLAS.ti y en un segundo momento se hará una sistematización, utilizando el Diagrama de Sankey para representar las co-ocurrencias entre cada categoría. En el capítulo de análisis de los resultados, se expondrán las regularidades encontradas en las historias de vida y especificaciones en caso de que sea necesario.

Cronograma de Actividades

Primer Semestre

Mes 1-2: Planificación Inicial y Revisión Bibliográfica

- Definir objetivos específicos y preguntas de investigación.
- Realizar una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con el proceso de y las experiencias de juventudes étnicas.
- Identificar fuentes documentales relevantes.
- Elaborar el marco teórico.

Mes 3-4: Diseño de la Investigación

- Definir la metodología detallada (historias de vida, análisis documental, grupo focal, entrevistas a profundidad).
- Elaborar el plan de trabajo y cronograma detallado.
- Solicitar permisos y aprobaciones éticas necesarias.

Mes 5-6: Revisión y Ajustes
- Revisión y ajuste del marco teórico basado en la literatura más reciente.

Segundo Semestre: Recolección de Datos

Mes 7-9: Recolección de Datos Documentales y Preparación
- Recolectar y analizar documentos relevantes (políticas universitarias, informes, registros históricos).
- Preparar y organizar sesiones de entrevistas y grupos focales.
- Contactar y obtener consentimiento de los participantes.

Mes 10-12: Conducción de Entrevistas y Grupos Focales
- Realizar entrevistas a profundidad con la muestra seleccionada.
- Realizar la observación no participante
- Conducir grupos focales para recoger experiencias compartidas.
- Transcribir y organizar los datos recogidos.

Tercer Semestre: Análisis de Datos

Mes 13-15: Codificación y Análisis Preliminar
- Importar transcripciones a ATLAS.ti.
- Codificación inicial de los datos cualitativos.
- Identificación de temas y patrones emergentes.

Mes 16-18: Análisis en Profundidad y Diagramas de Sankey
- Realizar análisis en profundidad utilizando Atlas.ti.
- Elaborar diagramas de Sankey para visualizar flujos y conexiones en las experiencias de los estudiantes.
- Triangulación de datos de entrevistas, grupos focales y análisis documental.

Cuarto Semestre: Redacción y Presentación de Resultados

Mes 19-21: Redacción del Informe de Investigación
- Redactar capítulos preliminares (introducción, metodología, resultados).
- Revisar y editar los capítulos escritos.
- Incorporar retroalimentación de asesores y revisores.

Mes 22-24: Revisión Final y Difusión
- Realizar revisiones finales y editar el informe completo.
- Preparar presentaciones para conferencias y seminarios.
- Publicar artículos en revistas académicas.
- Difundir los resultados a través de presentaciones en la universidad y en la comunidad.

Consideraciones de Contingencia:
- Revisión y actualización continua del plan de trabajo basado en el progreso real y retroalimentación obtenida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguirre G. El proceso de aculturación y cambio sociocultural en México. Instituto de Ciencias Sociales; 1970.

2. Amaya MV. Relaciones entre las estrategias de aculturación, el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios colombianos residentes en Buenos Aires [Trabajo de integración final]. Fundación UADE; 2016. Disponible en: https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/8051.

3. Arenas P, Urzúa MA. Estrategias de aculturación e identidad étnica: un estudio en migrantes sur en el norte de Chile. Universitas Psychologica. 2016;15(1):117-128. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.eaie.

4. Bartely M. Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. CIESAS; 2002. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm.

5. Beals R. Aboriginal survivals in Mayo Culture. American Anthropologist. 1932;36:28-39.

6. Bee R. Patrones y procesos, introducción a las tácticas antropológicas para el estudio de los cambios socio-culturales. Logos Consorcio Editorial; 1975.

7. Berry JW. Imposed etics- emics- derived etics: The operationalization of compelling idea. International Journal of Psychology.

1989;24:721-735. doi: 10.1080/00207598908247841.

8. Berry JW. Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. En: Brislin RW, editor. Applied cross-cultural psychology. Vol. 14. Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc; 1989. p. 232-253. doi: http://dx.doi.org/10.4135/9781483325392.

9. Berry JW. A psychology of immigration. Journal of Social Issues. 2003;57(3):615-631. doi: 10.1111/0022-4537.00231.

10. Berry JW. Acculturation: Living successfully in two cultures. International Journal of Intercultural Relations. 2006;29(6):697-712. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013.

11. Berry JW, Sam DL. Acculturation and adaptation. En: Berry JW, Poortinga HY, Pandey J, editores. Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 3. 1997. p. 291-326.

12. Berry JW, Poortinga YH, Segall MH, Dasen PR. Cross-cultural psychology: Research and applications. 2a ed. Nueva York: Cambridge University Press; 2002.

13. Carrión B. Los comienzos de la Etnología en México y el Museo Nacional. Instituto Nacional de Antropología e Historia; 2016.

14. Castro SA. Estrategias de aculturación y adaptación psicológica y sociocultural de estudiantes extranjeros en la Argentina. Interdisciplinaria. 2011;28(1):115-130. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022327007.

15. CEPAL. Pueblos indígenas de América Latina (Abya Yala) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 2020. Disponible en: https://www.cepal.org/es/publicaciones/45664-pueblos-indigenas-america-latina-abya-yala-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible.

16. Cole M. Cross-cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1996.

17. Corbin J, Strauss A. Bases para la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial de Antioquia; 2002.

18. DGPPYEE-SEP-Dirección General de Planeación. Programa Sectorial de Educación 2020-2024. SEP; 2020. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf.

19. Fajardo M, Patiño MI, Patiño C. Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. Revista Iberoamericana de Psicología. 2008;1(1):39-50. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.1104.

20. Ferrer R, Palacio J, Hoyos O, Madariaga C. Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. Psicología desde el Caribe. 2014;31(3):557-576. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21332837009.

21. FILAC. Pueblos indígenas y el marco global de diversidad biológica posterior al 2020. 2020. Disponible en: https://www.filac.org/pueblos-indigenas-y-el-marco-global-de-diversidad-biologica-posterior-al-2020/.

22. Geertz C. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa; 2000. p. 19-40.

23. Goodman ME. El individuo y la cultura. México: Pax-México; 1972.

24. González Rey FL. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Universitas Psychologica. 2010;9(1):241-253. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657.

25. Gordon MM. Assimilation In American Life: The Role Of Race, Religion And National Origins. Oxford University Press; 1964.

26. Guereca R, Bálsquez L, López I. Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida. Universidad Autónoma Metropolitana; 2016.

27. Guerrero-Castañeda R, Oliva M. La fenomenología en investigación de enfermería: reflexión de la hermenéutica de

Heidegger. 2019.

28. Heidegger M. El ser y el tiempo. Fondo de Cultura Económica; 2015.

29. Hunt R. Introducción. En: Hunt R, editor. Personalities and Cultures. Austin; 1966.

30. Ibarra MF, Muñoz HM. La aculturación psicológica: una mirada desde los estudiantes foráneos de la Universidad de Antioquia, sede Medellín [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia; 2019. Disponible en: https://hdl.handle.net/10495/15294.

31. INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020. 2020. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/.

32. Kitayama S, Cohen D, editores. Manual de Psicología Cultural. Nueva York: Guilford; 2007.

33. Kluckhohn C. Antropología. México: Fondo de Cultura Económica; 1949.

34. López J. Mujeres jóvenes indígenas en la zona metropolitana del Valle de México: condiciones estructurales y subjetividades en la construcción de su experiencia juvenil. CEIICH-UNAM; 2017.

35. Malinowsky B. La cultura. En: Khan J, compilador. El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona: Anagrama; 1931.

36. Mariel SF, Fernández OD, Mercedes ZE. Bienestar social y aculturación psicológica en estudiantes universitarios migrantes. Liberabit. Revista Peruana de Psicología. 2014;20(1):151-163. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68631260014.

37. Marková I. Les focus groups. En: Moscovici S, Bushini F, editores. Les methodes des sciences humanies. PUF; 2003.

38. Martins OL. Los niveles de estrés y los factores de estrés aculturativo en los estudiantes universitarios brasileros. REPSI - Revista Ecuatoriana de Psicología. 2019;2(4):137-148. https://doi.org/10.33996/repsi.v2i4.24.

39. Maldonado B. Hacia un país plural: Educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos. 2016;14(1):47-59.

40. Mato D. Interculturalidad y educación superior: diversidad de contexto, actores, visiones y propuestas. Nómadas. 2018;27:62-73. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494015/html/.

41. Mead M. The Changing Culture of an Indian Tribe. Columbia University Press; 1932.

42. Muñoz I. El concepto de espíritu en los escritos juveniles de Hegel. Universidad de Granada; 1974.

43. Navas L, García MC, Rojas TA, Pumares P, Cuadrado I. Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. Psicothema. 2006;18(2):187-193. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718204.

44. Nisbet R. La formación del pensamiento sociológico. Tomos I y II. Madrid: Amorrortu Editores; 2003.

45. OMS. Salud del adolescente. 2024. Disponible en: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health

46. Orejuela FS, Valderrama MV. Adaptación social y estrategias de afrontamiento en estudiantes de primer semestre de pregrado de la Universidad de Antioquia, sedes de Medellín, provenientes de regiones diferentes a Antioquia, 2015 [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia; 2015. Disponible en: http://hdl.handle.net/10495/16879.

47. Padilla A, Pérez W. Acculturation, Social Identity, and Social Cognition: A New Perspective. Hispanic Journal of Behavioral Sciences. 2003;25(1):35-55.

48. Pareja BB. Aculturación, salud mental y adaptación psicosocial de los adolescentes inmigrantes en España [Tesis de Pregrado]. Universidad Pontificia Comillas; 2019. Disponible en: http://hdl.handle.net/11531/31801.

49. Paz M. La interculturalidad del currículo como herramienta de transformación en la educación superior. Ciclo de conferencias en el marco del Programa de Aseguramiento de la Calidad. 4ª Universidad Autónoma de Zacatecas; 2024.

50. Pérez E, Sierra D. La etnohistoria en México. Origen y trayectoria. Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH.

2017;1(1):75-84.

51. Pérez L, coordinador. Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. Instituto Nacional de Antropología e Historia; 2008.

52. Pérez L, Valladares L, coordinadores. Juventudes indígenas del Hip Hop a la protesta social en América Latina. INAH; 2014.

53. Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. 23a ed. 2024. Disponible en: https://www.rae.es.

54. Redfield R, Linton R, Herskovits MJ. Memorandum on the study of acculturation. American Anthropologist. 1936;38(1):149-152.

55. Retortillo Osuna A. Evolución de los modelos psicológicos de aculturación en Norteamérica y en Europa: de la unidimensionalidad a la bidimensionalidad en el tratamiento de la inmigración. Revista de Historia de la Psicología. 2009;30(1):73-86.

56. Rivera M. Modelos de Aculturación en Arqueología. En: Primera Reunión de Antropólogos Españoles, Actas- Comunicaciones-Documentación. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Universidad Complutense de Madrid; 1973.

57. Rocker R. Nacionalismo y cultura. Madrid: La Piqueta; 1977.

58. Roberto MJ. Estudios de aculturación en España en la última década. Papeles del Psicólogo. 2017;38(2):125-134. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/778/77851775004/html/.

59. Rodriguez W. Los conceptos de vivencias y situación social del desarrollo. Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotsky. Conferencia dictada en Monterrey. Universidad de Puerto Rico; 2015.

60. Salazar F. El concepto de cultura y los cambios culturales. Revista Sociológica. 1991.

61. Salmerón F, Porras R. Educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En: AA, coordinador. Los grandes problemas de México; educación. México: El Colegio de México; 2010. p. 509-544.

62. Salvador CM, Pozo C, Alonso E. Estrategias comportamentales de aculturación y síndrome de Ulises de los inmigrantes latinoamericanos. Boletín de Psicología. 2010;98:55-72. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3223375.

63. Salvador Ferrer C, Pozo Muñoz C, Alonso Morillejo E. Estrategias comportamentales de aculturación y síndrome de Ulises de los inmigrantes latinoamericanos. Boletín de Psicología. 2010;98:55-72. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3223375&orden=255002&info=link.

64. Sam DL. Acculturation: Conceptual background and core components. En: Sam DL, Berry JW, editores. Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press; 2006. p. 11-26.

65. San Juan GI, Fernández SH, Enríquez HC, Pérez PS, Fernández BF. Afrontamiento por duelo de separación familiar en estudiantes universitarios foráneos. Revista Biológico Agropecuaria Tuxpan. 2018;6(2):1-9. https://doi.org/10.47808/revistabioagro.v6i2.146.

66. Schmelkes S. Educación para un México Intercultural. Sinéctica. 2013;40:1-12. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665109X2013000100002&script=sci_abstract.

67. Silva SJ, Urzúa MA, Caqueo-Urízar A, Lufin M, Irarrazaval M. Bienestar psicológico y estrategias de aculturación en inmigrantes afrocolombianos en el norte de Chile. Interciencia. 2016;41(12):804-811. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33948806002.

68. Sosa F, Zubieta E. Afrontamiento y aculturación en estudiantes universitarios. Revista de Psicología. UCA. 2010;6(12):65-84. Disponible en: https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6154.

69. Sosa FM. Aculturación psicológica y adaptación sociocultural en estudiantes universitarios migrantes y no migrantes. 3er Congreso Internacional de Investigación. La Plata, Argentina; 2011. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1545/ev.1545.pdf.

70. Torres RM. Calidad de vida emocional en estudiantes foráneos de tres licenciaturas de una universidad pública del estado de Querétaro, México. Horizonte de Enfermería. 2020;30(1):16-26. https://doi.org/10.7764/Horiz_Enferm.30.1.16-26.

71. Trinidad A. Teoría fundamentada "Grounded Theory" La construcción de la teoría a través del análisis de la interpretación. Centro de Investigaciones Sociológicas; 2006.

72. Thurnwald R. The Psychology of Acculturation. American Anthropologist. 1932;34:557-569.

73. Tylor E. La ciencia de la cultura. En: Khan J, compilador. El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona: Anagrama; 1871.

74. UNESCO. Educación para el Desarrollo Sostenible. 2020. Disponible en: https://www.unesco.org/es/node/83544.

75. Urzúa MA, Boudon TS, Caqueo UA. Salud mental y estrategias de aculturación en inmigrantes colombianos y peruanos en el norte de Chile. Acta Colombiana de Psicología. 2017;20(1):70-79. https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.5.

76. Urteaga M. México: Los jóvenes indígenas, flujos étnicos contemporáneos y giros epistemológicos. En: Costa A, Helen L, coordinadores. Juventudes indígenas. Estudios interdisciplinares, saberes y conexiones Brasil y México. E-Papers; 2017. p. 25-52.

77. Urteaga, M. (2019). Desplazamientos teóricos y metodológicos en el conocimiento de lo juvenil en lo ético contemporáneo en México. Anuario Antropológico, 44(2), 51-82 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7516922

78. Urteaga, M., & Cruz-Salazar, T. (2020). Estudios sobre las juventudes indígenas. Hacia una epistemología de lo juvenil en lo étnico. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga, & M. De la Cruz. Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales (pp. 23-49) https://sii.ecosur.mx/Content/ProductosActividades/archivos/38028/evadicional-30-11-2020-00-02.pdf

79. Vargas, A. (2015) La vida al otro lado de la frontera: estudio fenomenológico del proceso de aculturación de mujeres hispanas en los Estados Unidos. La ventana. Revista de Estudios de Género,5(41),197-239.

80. Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001). The psychology of culture shock. Hove: Routledge.

FINANCIACIÓN

Ninguna.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Lisandra Rodriguez Benitez.
Redacción – borrador original: Lisandra Rodriguez Benitez.
Redacción – revisión y edición: Lisandra Rodriguez Benitez.