

Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México¹

Experiências de jovens indígenas em uma universidade agrônômica no México

Experiences of indigenous youth in an agronomic university in Mexico

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
21 de junio de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
22 de octubre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
20 de diciembre de 2019

Fernando Pérez-Santiago

Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados
Instituto Politécnico Nacional
Ciudad de México / México
santiago_fps91@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4437-2290

Resumen

El objetivo del artículo es documentar las experiencias de un grupo de jóvenes indígenas que los llevó a enfrentar y desafiar los problemas durante su proceso de escolaridad, logrando crear nuevas rutas de escolarización para acceder a una universidad agronómica en México, la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). La perspectiva metodológica es cualitativa y de corte etnográfica. Se presentan los relatos de vida de 24 jóvenes hablantes de siete lenguas originarios del estado de Oaxaca. A través de sus relatos, se busca repensar en la escolaridad de los jóvenes indígenas como un proceso en el que intervienen desigualdades que aumentan sus desventajas para lograr su acceso a la universidad. Los resultados muestran que estos jóvenes al continuar su formación únicamente recibieron el apoyo moral de sus familias enfrentándose con obstáculos que los obligó a replantear su trayectoria escolar prolongando su acceso a la educación superior. Se concluye, que estos jóvenes poseen una gran agencia proyectiva que les ayudó a diseñar rutas de escolarización para cumplir el sueño de cursar la universidad fuera de sus comunidades; sin embargo, su origen social marcó el destino hacia esta universidad agronómica que tiene un modelo de apoyo asistencialista y una política de admisión incluyente.

Palabras clave: educación superior, desigualdad educativa, jóvenes indígenas.

¹ Este artículo forma parte de mi tesis de maestría concluida en el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN. Se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT.

Referencia para citar este artículo: Pérez-Santiago, F. (2020). Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 115-135.

Resumo

O objetivo deste artigo é documentar as experiências que levaram um grupo de jovens indígenas a enfrentar e desafiar os problemas durante seu processo de escolaridade, criando novas rotas de escolarização para acesso à uma universidade agrônômica no México, a Universidad Autónoma Chapingo (UACH). A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, a partir de um estudo etnográfico. Assim, se apresentam os relatos de vida de 24 jovens falantes de sete línguas originárias do Estado de Oaxaca. Por meio de seus relatos, busca-se repensar a escolarização dos jovens indígenas como um processo em que as desigualdades intervêm, aumentando suas desvantagens no acesso à universidade. Os resultados mostram que esses jovens, ao continuarem sua formação, receberam apenas o apoio moral de suas famílias, enfrentando obstáculos que os forçaram a repensar sua trajetória escolar, prolongando seu acesso à educação superior. Conclui-se que esses jovens têm uma grande agência de projetos, que os ajudou a desenhar rotas de escolarização para realizar o sonho de estudar na universidade fora de suas comunidades; no entanto, sua origem social marcou o destino dessa universidade agrônômica, que tem um modelo de apoio assistencialista e uma política inclusiva de admissão

Palavras-chave: educação superior; desigualdade educacional; juventude indígena.

Abstract

The objective of this article is to document the experiences of a group of indigenous youth that had to face problems and challenges during their schooling process, creating new routes of schooling to access an agronomic university in Mexico, the Autonomous University of Chapingo (UACH). The research uses a qualitative and ethnographic methodological perspective. The life stories of 24 young speakers of seven native languages of the state of Oaxaca are presented. Through their stories, it is sought to rethink the education of indigenous youth as a process in which deep inequalities intervene that increase their disadvantages to achieve their access to the university. The results show that these young people, by continuing their education, only received the moral support of their families, facing obstacles that forced them to rethink their school trajectory, postponing their access to higher education. It is concluded that these young people have a large project agency that helped them design schooling routes to fulfill the dream of studying in a university outside their communities; nevertheless, its social origin marked the destiny towards this agronomic university that has a welfare support model and an inclusive admission policy.

Keywords: higher education, educational inequality, indigenous youth.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de jóvenes indígenas a la universidad sigue pendiente en la política educativa en México. La tasa de acceso a la educación superior pasó del 1% al principio del 2000 (Schmelkes, 2003) al 2 o 3% a finales de la década (Tuirán, 2011 y Didou, 2014). El problema aumenta para los jóvenes indígenas que no hablan el español, porque según datos de la Encuesta intercensal 2015 del INEGI sólo el 0.1% logra concluir la educación secundaria y ninguno accede a la educación media superior (Solís, 2018). Estos indicadores dejan entrever las dificultades que enfrentan los jóvenes indígenas durante su camino hacia la universidad, porque están expuestos a las desigualdades para concluir un nivel educativo y lograr su transición exitosa para continuar con su formación. Por ejemplo, según el Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017 (INEE-UNICEF, 2018) “la población indígena y en especial los hablantes de lengua indígena muestran los mayores rezagos en la conclusión de cada nivel educativo, a diferencia de 91% del resto de la población que a los 13 años ya concluyó la primaria” (p. 16). El problema es mayor para quienes desean acceder a la universidad y se enfrentan a las políticas de admisión caracterizadas en su mayoría porque “el sistema de educación superior se guía por un criterio de meritocracia” (Silva Laya, 2012, p. 29). Es decir, las universidades de mayor prestigio académico seleccionan a sus estudiantes con un examen de admisión sin considerar su origen social; esta situación implica para los aspirantes indígenas que sean evaluados en condiciones desiguales, porque premia a los jóvenes por sus logros sin nivelar el terreno de juego en una competencia injusta y desigual.

Si bien es cierto que algunos jóvenes indígenas han logrado el acceso a la universidad, la mayoría no ingresa en sus preferencias académicas o sus “primeras opciones” (Gómez Gallegos, 2012), sino en las oportunidades que ofrecen algunas universidades para seguir estudiando. Estos jóvenes acceden a carreras comunitarias que se ofrecen en las universidades interculturales o “en las normales que se van diversificando para formar a docentes con un enfoque intercultural bilingüe” (Olivera Rodríguez y Dietz, 2017, p.11). Otros jóvenes crean nuevas rutas de escolarización que los impulsa para salir de sus comunidades de origen y cursar la universidad en contextos urbanos; en cierta parte, estos resultados se deben a las políticas de acción afirmativa que aumentan las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes indígenas en la educación superior “convencional”.

Diversas investigaciones sobre jóvenes indígenas han documentado sus trayectorias escolares, las experiencias durante su estancia en la universidad, sus expectativas escolares, así como procesos identitarios (Peña Cuanda, 2002; Chávez Arellano, 2008; Casillas Alvarado, Badillo Guzmán, y Ortiz Méndez, 2010, 2012; Czarny, 2012, 2016; Molina Fuentes, 2012; Mendoza, 2018). Otros estudios se han centrado en caracterizar las trayectorias escolares y barreras que enfrentan los jóvenes durante el proceso de escolaridad hacia la universidad (Carnoy, Santibañez, Maldonado, Ordorika, 2002; Gómez Gallegos, 2012; entre

otros). Todas estas investigaciones señalan resultados que deberán ser considerados para seguir implementando políticas de acción afirmativa que además de la inclusión, erradiquen las prácticas de racismo y discriminación hacia los jóvenes indígenas. Aunque hay quienes señalan que las políticas de acción afirmativa pueden generar “las mayores injusticias y frustraciones” cuando están dirigidas a colectivos y no a individuos (Dubet, 2004), en México existen resultados alentadores debido a que estas políticas están enfocadas en proporcionar oportunidades para que un mayor número de jóvenes indígenas puedan matricularse en las universidades, como es el caso de la UACH que tiene una política de admisión incluyente.

Estos estudios muestran algunas dificultades que los jóvenes indígenas enfrentan al hacer la transición hacia la universidad. Ante esta realidad educativa, es necesario comprender con una mirada crítica las experiencias significativas de los jóvenes indígenas durante su camino hacia la universidad, porque más allá de las estrategias de inclusión plasmadas en la agenda de las políticas educativas el problema no es de forma, sino de fondo. Particularmente esto se refiere a un problema más amplio: las juventudes latinoamericanas están atravesadas por las “diversidades y desigualdades” (Vommaro, 2017). En relación a las desigualdades:

...las y los jóvenes despliegan sus vidas en condiciones de desigualdades multidimensionales que no pueden comprenderse solo desde las posiciones estructurales o desde la distribución del ingreso, sino que se producen y se reproducen en dimensiones como el género y las sexualidades, la etnicidad y la raza, los territorios, la educación y la cultura, el trabajo y la producción, la política y, claro está, las configuraciones generacionales (Vommaro, 2017, p.2).

Este tipo de desigualdades que experimentan las juventudes latinoamericanas se relaciona con la “desigualdad horizontal” entre grupos identificados culturalmente (Stewart, 2013; Puyana, 2015, 2018), por ejemplo, los indígenas. Para los jóvenes indígenas que desean continuar la universidad las oportunidades dentro de su comunidad son escasas reduciéndose en muchos casos a carreras comunitarias. Los jóvenes que desean salir de sus pueblos para continuar su formación en contextos urbanos, se encuentran con una oferta educativa con carreras convencionales, existiendo así “un rezago en cuanto a la pertinencia de la educación ofrecida (Olivera Rodríguez y Dietz, 2017, p.7). Existen pocas universidades que han logrado adaptar su oferta educativa y su ambiente cultural a las necesidades de la población indígena, por ejemplo, las agronómicas que “han generado y mantenido planteles más acercados a las realidades rurales de estudiantes indígenas” (Dietz, 2017, p.22). En relación con lo anterior, el presente artículo analiza las experiencias significativas y las nuevas rutas de escolarización que crearon, gracias en parte, a su “agencia proyectiva y pragmática-evaluativa” (Emirbayer y Mische, 1998), un grupo de jóvenes indígenas para desafiar las dificultades que los llevó a lograr el acceso a la UACH.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO: UNA OPORTUNIDAD PARA LOS JÓVENES INDÍGENAS EXCLUIDOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La investigación se realizó en la UACH, ubicada en el municipio de Texcoco del Estado de México. En el contexto mexicano existen diversos subsistemas universitarios; sin embargo, para fines del artículo que presento puedo distinguir tres tipos de universidades con gran presencia de jóvenes indígenas. En primer lugar, las “universidades interculturales” creadas en el 2003 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, las cuales ofrecen carreras cercanas a las problemáticas de las comunidades indígenas y pensadas para los jóvenes indígenas que habían sido excluidos de la educación superior (Schmelkes, 2009; Dietz, 2014). En segundo lugar, las “universidades convencionales” (Mato, 2009) que han logrado promover acciones afirmativas que apoyan la inclusión de jóvenes indígenas. Finalmente, las “universidades agronómicas” con programas educativos que atienden las problemáticas del campo mexicano y que están relacionados a las experiencias de los jóvenes indígenas. La UACH es una universidad agronómica gracias a que ofrece una formación académica enfocada en las ciencias agropecuarias que imparte desde el nivel medio superior (preparatoria agrícola), propedéutico y superior (licenciatura y posgrado). Los jóvenes que desean cursar una carrera profesional pueden aplicar a una de las 6 licenciaturas o 21 ingenierías (tabla 1).

Tabla 1. Oferta educativa en el nivel superior (licenciaturas e ingenierías).

Oferta educativa de licenciaturas e ingenierías de la UACH.				
Licenciado en Estadística	Licenciado en Economía	Licenciado en Redes Agroalimentarias	Licenciado en Agronomía en Horticultura Protegida	Licenciado en Administración y Negocios
Licenciado en Comercio Internacional	Ingeniero Forestal	Ingeniero en Irrigación	Ingeniero Agroindustrial	Ingeniero en Agroecología
Ingeniero Mecánico Agrícola	Ingeniero Forestal Industrial	Ingeniero en Restauración Forestal	Ingeniero en Recursos Naturales Renovables	Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia
Ingeniero Agrónomo Especialista en Suelos	Ingeniero Agrónomo Especialista en Zootecnia	Ingeniero Agrónomo Especialista en Zonas Tropicales	Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural	Ingeniero en Economía Agrícola
Ingeniero en Sistema Pecuarios	Ingeniero en Sistemas Agrícolas	Ingeniero Agrónomo Especialista en Parasitología Agrícola	Ingeniero en Sistemas Agroalimentarios	Ingeniero en Desarrollo Agroforestal
Ingeniero en Agricultura Sostenible	Ingeniero en Mecatrónica Agrícola			

Fuente: elaboración propia con base en <https://web.chapingo.mx/oferta-educativa/>

La UACH es una institución agronómica creada en 1854, desde sus inicios se ha mostrado incluyente para aceptar a jóvenes de origen rural e indígena. Con la formulación de su estatuto en 1978 se estableció en el Capítulo VI, artículo 132 que “para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural; tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión” (p. 26). Si bien es cierto que existe una inclinación hacia la selección de jóvenes de escasos recursos y del sector rural, la universidad ha logrado aumentar las oportunidades de acceso para los jóvenes indígenas con un “modelo de selección incluyente” (ver Buendía Espinosa y Rivera del Río, 2010) que considera el examen de admisión y el criterio indígena. Además, la universidad ofrece a los estudiantes de escasos recursos una beca económica mensual, hospedaje a través del internado, alimentación y servicios asistenciales.

El mecanismo de selección de ingreso del 2008 se aprobó por el Honorable Consejo Universitario en el Acuerdo 824-3 que considera diversos criterios de acceso (UACH, 2018), entre ellos el examen de admisión que señala que todo aspirante seleccionado debe obtener una calificación superior a la media nacional. Este criterio de calificación no limita las posibilidades de acceso, porque esta universidad abre cuotas al seleccionar aspirantes según la entidad federativa, por etnia indígena, por municipios pobres, por escuela agropecuaria y/o forestal, por TV Secundaria y TV Bachillerato, por media regional, por ingreso nacional y por calificación. En el criterio por etnia se tiene estipulado lo siguiente:

Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones, sobre la base de 200 para Preparatoria y 100 para Propedéutico, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 4 para los grupos cuya proporción resulte menor que 4. En caso de empate en la calificación se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante (p.1).

Según los datos de la subdirección de administración escolar (al corte del 12 de abril de 2018), la UACH tenía inscritos en su totalidad 9,182 estudiantes originarios de diversos estados de la República mexicana y de otros países. Respecto a la diversidad de los jóvenes, 2,645 (28.80% de la matrícula total) son hablantes de una lengua indígena. La UACH es multicultural porque en total hay jóvenes hablantes de 44 lenguas indígenas que en su mayoría hablan el náhuatl (490), zapoteco (448), mixteco (375) y totonaca (155), entre otras (tabla 2). Por estas razones, es considerada en México como la universidad con mayor diversidad cultural, étnica y lingüística.

A través del esfuerzo por promover el reconocimiento a la diversidad cultural de sus estudiantes, se logró institucionalizar el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) que apoya con estrategias de inclusión, permanencia y egreso de jóvenes indígenas. Este modelo de selección y la oferta agronómica de la universidad, ha contribuido para que la UACH sea una de las universidades mexicanas con mayor presencia de jóvenes indígenas quienes se han logrado vis-

Tabla 2. Jóvenes universitarios hablantes de una lengua en la UACH.

Idioma	Número de hablantes	Idioma	Número de hablantes
Náhuatl	490	Amuzgo	12
Zapoteco*	448	Cuicateco	11
Mixteco*	375	Popolucá	9
N/A	202	Tojolabal	9
Totonaca	155	Ocuilteco	8
Otomí	135	Tenek	8
Mixe*	97	Cora	6
Mazateco*	75	Tepehuan	6
Chinanteco*	73	Chontal de Oaxaca	5
Tzotzil	68	Popolucá	5
Tzeltal	59	Kanjobal	4
Chatino*	58	Mame	4
Mazahua	47	Mayo	3
Tlapaneco	43	Tepehua	3
Chol	41	Huichol	3
Maya	40	Chocholteca	2
Zoque	38	Pame	2
Huave	24	Jacalteco	1
Purépecha	21	Kekchi	1
Triqui*	21	Matlatzinca	1
Huasteco	18	Motzintleco	1
Acateco	12	Rarámuri	1
44 lenguas en la UACH			2,645 hablantes de una lengua

Fuente: elaboración propia con base en los indicadores de la Subdirección de Administración Escolar. Recuperado de: <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&prt=7>. Nota: *Los resultados que se presentan corresponden a entrevistas realizadas a jóvenes hablantes de una de las lenguas señaladas.

ibilizar con expresiones culturales que hacen referencia a sus raíces indígenas (Pérez Santiago, 2018).

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La investigación que se presenta es cualitativa y de corte etnográfica que me permitió caracterizar las experiencias significativas relacionadas a la escolaridad de los jóvenes indígenas desde un posicionamiento epistemológico que implicó construir la realidad a partir de sus *relatos de vida* (Peacock y Holland, 1993). A partir de sus relatos, fue posible construir sus experiencias que no siempre mantuvieron un orden secuencial, debido a que durante el proceso de la entrevista surgían otros acontecimientos que aportaron información para nuevas discusiones. El estudio se enfocó en documentar las voces de jóvenes hablantes de una lengua originarios del estado Oaxaca que salieron de sus comunidades para cursar su formación agronómica en la UACH. Los resultados aquí expuestos, son parte de una investigación más amplia realizada en mis estudios de maestría que consistió en un trabajo de campo etnográfico durante el periodo 2016 al 2018.

El contacto con los jóvenes inició primeramente con una estudiante mixe integrante de una banda filarmónica denominada Ayuuk Jäày-Chapingo, quien me contactó con otros universitarios de su región hasta formar una red de contactos con jóvenes hablantes de diferentes lenguas. Realicé entrevistas etnográficas (Hammersley y Atkinson, 1994) en el tiempo libre de los jóvenes e inicié con una temática general que ayudó a profundizar en sus experiencias escolares. La entrevista se encaminó a construir las experiencias significativas de jóvenes durante su camino hacia la universidad, en algunos casos, los jóvenes relataron sus experiencias mencionando las dificultades escolares, el apoyo moral recibido por su familia para entrar a la universidad, la suspensión de sus estudios, sus aspiraciones universitarias, entre otros aspectos clave de su escolarización.

Uno de los criterios que asumí al realizar las entrevistas era captar la diversidad de experiencias de los jóvenes, lo cual implicó entrevistar a un grupo heterogéneo considerando el sexo y su diversidad étnica, cultural y lingüística; esto se logró gracias a la red de contactos que fui tejiendo en el proceso de la investigación. Los relatos que presento fueron autorizados por los jóvenes, pero he utilizado pseudónimos para mantener la confidencialidad. Los resultados corresponden a 24 jóvenes hablantes del chatino, chinanteco, mazateco, mixe, mixteco, triqui y zapoteco. Según el sexo, 14 fueron dirigidas a mujeres y 10 a hombres. Todos los entrevistados reciben por parte de la universidad una beca económica mensual, alimentación y en algunos casos alojamiento dentro del internado. Para el análisis de los datos fui construyendo categorías analíticas que me ayudaron a generar una línea argumentativa en este artículo.

RESULTADOS

A través de los siguientes relatos presentaré las voces de los jóvenes indígenas que han sido excluidos de la educación superior convencional. Las experiencias aquí expuestas muestran una perspectiva muy específica de los jóvenes quienes se muestran activos al reflexionar los obstáculos durante su camino hacia la universidad construyendo nuevas rutas de escolarización. A continuación, mostraré algunos hallazgos de la investigación a partir de tres ejes temáticos que dan cuenta de las experiencias significativas de los jóvenes que han logrado salir de sus pueblos para cursar su formación profesional en una universidad agronómica en México.

1) *“¿Cómo le hago? ¿Qué hago para seguir estudiando?”: nuevas rutas de escolarización para llegar a la universidad*

Los jóvenes indígenas durante su trayectoria escolar presentan pocas oportunidades educativas y experimentan dificultades sociales, económicas y culturales que obstaculizan su acceso directo a la universidad. Específicamente para estos **jóvenes** sus experiencias académicas previas a la educación superior afectan para que su ingreso sea posterior a la edad promedio. De acuerdo con Czarny (2010)

para los **jóvenes** “indígenas y no indígenas” el deseo de acceder a la universidad “está cargado de un imaginario orientado por el acceso a mejores condiciones laborales y de vida” (p. 52). Sin embargo, algunos jóvenes durante su escolarización se ven forzados a abandonar su formación, otros pausan su recorrido y pocos logran con éxito la transición a la universidad. A partir de esta problemática, los **jóvenes** evalúan sus condiciones socioculturales y crean estrategias para acceder a la universidad, gracias en parte, a su “agencia proyectiva y pragmática-evaluativa” (Emirbayer y Mische, 1998). La primera, está orientada al futuro al tener la capacidad de imaginar posibles alternativas. Esta agencia se muestra en los jóvenes que interrumpieron sus estudios, pero que reflexionan sobre su futuro universitario para crear estrategias de escolarización que les apoye para ingresar posteriormente a la universidad. La segunda, está orientada al presente e implica la evaluación de las alternativas. Se observa cuando los jóvenes evalúan sus condiciones socioculturales y oportunidades de acceso a la universidad, analizando la posibilidad que tienen de lograr su transición a través de diversas rutas de escolarización. En los siguientes relatos, se muestran cómo los jóvenes usaron su agencia para crear nuevas rutas de escolarización que apoyaron su acceso a la universidad.

En contraste con la mayoría de los jóvenes de contextos urbanos que tienen la oportunidad de asistir al bachillerato en su localidad, para los jóvenes indígenas representa un reto salir de sus comunidades de origen o recorrer un camino con más de una hora para llegar a sus escuelas ubicadas en otros municipios. Esto se relaciona con los resultados del Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017 (INEE-UNICEF, 2018), al señalar que solamente el 6.8% de los estudiantes de educación media superior se matriculó en planteles ubicados en los municipios indígenas. *Hacer camino andando*, implica para estos jóvenes enfrentarse a los obstáculos y hacer uso de su agencia “pragmática-evaluativa” (Emirbayer y Mische, 1998) para crear sus propias rutas de escolarización y llegar al aula de clases a pesar de los obstáculos durante su camino. Por ejemplo, la distancia geográfica entre la comunidad de origen y el bachillerato se convierte en una barrera para que los jóvenes sigan una trayectoria escolar continua. Así fue la experiencia de Rosa, hablante del mixe; ella relata que después de ingresar a un bachillerato ubicado a una hora de su pueblo, interrumpió sus estudios por la dificultad que enfrentaba para trasladarse. Esta estudiante ingresó después de tres años a la preparatoria agrícola de la UACH, y al terminar sus estudios de bachillerato continuó su formación universitaria.

Rosa: Dejé de estudiar por un tiempo y ya empecé a estudiar aquí en el 2011 la preparatoria agrícola.

Fernando: ¿Qué tiempo dejaste de estudiar?

R: Tres años.

F: ¿Por qué dejaste de estudiar ese tiempo?

R: Porque primero me había metido a un bachillerato que estaba como a una hora caminando de mi pueblo, pero era complicado ir de madrugada. Subir y luego bajar, luego por la lluvia y todo. Y ya no quise estudiar, nada más estuve medio semestre. Empecé a trabajar en la capital para apoyar a

mis padres, de ahí pues me animaron a seguir estudiando y es cuando presenté el examen en Chapingo.

El relato de Rosa revela que resolver el problema de la distancia geográfica entre la comunidad y la escuela fue fundamental para continuar su formación académica. Para esta joven ir al bachillerato implicaba madrugar y caminar una hora, enfrentándose a las condiciones climatológicas de su región como la constante lluvia, las subidas y bajadas durante su camino. A pesar de que había iniciado sus estudios de bachillerato y dejó de estudiar por tres años, su "agencia proyectiva" (Emirbayer y Mische, 1998) fue clave porque presentó su examen en la UACH y después de concluir la preparatoria agrícola inició sus estudios como ingeniero agrónomo especialista en fitotecnia. A través de su relato, se observa que la distancia geográfica se convierte en un elemento clave en su escolarización porque algunos jóvenes se ven forzados a interrumpir sus estudios. Cómo podrá notarse más adelante, la decisión de estudiar en la UACH en algunos casos está condicionada por ser una universidad que les proporciona alimento, beca económica y hospedaje.

Estudiar una carrera universitaria implica gastos como la compra de útiles, libros, pago de inscripción, hospedaje, entre otros, que en algunos casos las familias de estos jóvenes no pueden cubrir por su bajo nivel de ingreso, porque en su mayoría se dedican a la agricultura tradicional y de autoconsumo, así como al comercio. Ante esta situación, los jóvenes enfrentan problemas económicos para lograr con éxito su transición al nivel superior. Así fue la experiencia de Janeth hablante del mixe, quien al egresar del bachillerato tuvo que dejar de estudiar dos años ya que su familia no pudo apoyarla con los gastos escolares:

Fernando: ¿Presentaste algún problema para ingresar a la universidad?

Janeth: Sí, por la falta de recursos económicos. Cuando yo terminé el bachillerato, mi familia se encontraba en una situación económica muy mala, se podría decir. Yo tuve que dejar de estudiar dos años, dos años dejé de estudiar.

En el relato de Janeth, se aprecia que la falta de recursos económicos representó un problema para continuar su formación universitaria porque dejó de estudiar por dos años. Para esta joven la pausa en sus estudios no afectó sus aspiraciones académicas, porque gracias a su "agencia proyectiva" (Emirbayer y Mische, 1998) creó una ruta de escolarización que le permitió prepararse para su examen de admisión y poder ingresar a la UACH: "creo que también el hecho de que estuviera en la tienda me permitió estudiar, prepararme bien para el examen y todo. Realmente no se me hizo complicado el examen, precisamente porque me preparé con tiempo y todo". Sus padres no pudieron apoyarla con los gastos escolares, pero el hecho de estar trabajando en la tienda de sus padres muestra que le brindaron el apoyo moral. Lo anterior se relaciona con un estudio realizado por Gómez Gallegos (2012), quien muestra que cuando los jóvenes indígenas desean acceder a la universidad el apoyo de los padres es moral y no económico.

Para los jóvenes el camino hacia la universidad tiene diversas rutas, en algunos casos, tomar un atajo implica el abandono definitivo.

En otras experiencias, muchos jóvenes se ven obligados a crear rutas de escolarización no imaginadas, ni creadas por jóvenes de otros contextos. Entre los estudiantes que mostraron una gran “agencia pragmática-evaluativa” (Emirbayer y Mische, 1998) es Miguel, quien al egresar del bachillerato presentó problemas económicos debido a que su familia no podría apoyarlo para continuar su formación universitaria, situación que lo obligó a evaluar sus condiciones y asumir responsabilidades respecto a su escolarización. Miguel relata que sus padres le comentaron: “hasta aquí te podemos dar estudios. Tú sabes lo que haces”. Esta experiencia fue significativa para Miguel, porque lo obligó a reflexionar y cuestionarse respecto a su formación universitaria: “¿Cómo le hago? ¿Qué hago para seguir estudiando?”. Después de evaluar sus condiciones socioculturales decidió incorporarse como instructor comunitario al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) por un periodo de dos años:

Miguel: Luego pasé al C.B.T.a [Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario], la preparatoria media superior y pues de allí yo decido entrar al CONAFE. Allí yo estoy dos años, pues trabajando como docente, es instructor comunitario, le dicen. El primer año trabajé con primaria y pues ya después pasé a secundaria. También pasé por “bueno” [se refiere a su capacidad como docente], yo creo que allí ven todos los niveles [se refiere al desempeño docente], entonces pues ya dicen: pasas a secundaria. Y bueno, es una mayor cantidad de apoyo que te dan cuando estás allí y también tu beca aumenta un poco.

En su experiencia, Miguel relata que al no tener el apoyo económico de su familia su opción inmediata fue interrumpir sus estudios para incorporarse como instructor comunitario dos años en el CONAFE. Su ingreso al CONAFE supuso una estrategia pensada adecuadamente, ya que después sería acreedor a tres años de beca mensual por cada año de servicios. Es decir, sería beneficiado económicamente por 6 años mientras cursaba su carrera universitaria: “Yo decido quedarme otro año, para que sean bien tres años de beca y puedas estudiar y cubrir bien tus gastos”. Miguel, apoyado con una beca mensual logró concluir la carrera de ingeniero agrónomo especialista en fitotecnia. De hecho, se podría afirmar que el CONAFE ha sido clave en la movilidad social de los jóvenes indígenas porque les otorga una beca económica para continuar la universidad. En el caso de estos jóvenes indígenas, muestran un alto nivel de agencia proyectiva porque lograron crear rutas de escolarización para ingresar dentro de uno a tres años a la universidad.

2) “Yo quería estudiar otra carrera... medicina”. El ingreso a la UACH, ¿una elección o destino para los jóvenes indígenas?

Para los jóvenes indígenas cursar una carrera universitaria es un desafío porque se enfrentan a un sistema educativo que expande las desigualdades de origen, y por consecuencia la mayoría de ellos se quedan en el camino. Quienes desean obtener un título universitario, en ocasiones, no lo hacen en sus preferencias académicas, sino en las

oportunidades que ofrecen algunas universidades. En México, las UI ubicadas en las comunidades indígenas son un espacio formativo para que los jóvenes indígenas cursen la educación superior. Tal es el caso de un estudio realizado por Mateos Cortés (2015) con jóvenes egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, algunos jóvenes señalaron que esta universidad “ha sido su única opción para acceder a estudios universitarios por la imposibilidad de migrar a la ciudad; en otros casos ha sido una segunda opción, al no pasar los exámenes de ingreso de universidades convencionales” (p. 72). Actualmente, existen otras universidades que han enfrentado el reto de incluir a jóvenes indígenas y ofrecerle un espacio pertinente a la diversidad cultural. Por ejemplo, la UACH desde sus inicios ha sido incluyente de jóvenes de origen rural e indígena, porque establece un mecanismo por cuotas de selección que considera su origen social y les brinda los medios para culminar con éxito sus estudios. Ante esta situación surge la siguiente interrogante, ¿será la UACH una elección o un destino para los jóvenes indígenas? Al parecer, el ingreso para algunos jóvenes a esta universidad es una elección propia por su oferta agronómica, pero en la mayoría de los **jóvenes entrevistados** su origen social marcó el destino a la UACH por el apoyo económico, internado y alimentación que ofrece.

Para algunos jóvenes no existen alternativas universitarias, lo cual implica que sus aspiraciones académicas se limiten por las condiciones de su origen social. La limitación económica de los jóvenes es un factor que se encuentra presente durante la transición a la **educación superior**, porque se ven forzados a elegir una universidad que les ofrezca apoyo económico. Para Danya, hablante del mixteco, el origen económico de su familia marcó el destino como única opción universitaria a la UACH. Para esta estudiante el sueño por estudiar medicina fue truncado porque su padre no podría pagar la carrera, fue así que tuvo que declinar a su aspiración académica:

Fernando: ¿por qué elegiste la UACH y no otra escuela?

Danya: de hecho, creo que sí fue mi única opción. De hecho, me decían que aquí te ayudaban económicamente, creo fue más por eso. Porque nos apoyaban económicamente y tal vez por eso quise igual venir acá [...]. Bueno yo quería estudiar otra carrera.

F: ¿qué querías estudiar?

D: según yo medicina, pero ya después me dijo mi papá que creo que no iba poder pagarla.

Para Danya su condición económica fue una limitante porque no logró cumplir su aspiración universitaria; aunque fue una de las estudiantes que logró realizar la transición a la universidad, pero no en su carrera de preferencia, se aprecia que el origen social limitó sus alternativas de escolarización. Así como Danya, la mayoría de los entrevistados coinciden que la única opción para cursar una profesión fue la UACH porque les apoyaba con una beca económica, hospedaje y alimentación. Una experiencia similar es la de Virginia, quien al egresar del bachillerato reconocía que existían “muchas cosas que estudiar” en la universidad, pero por la cuestión económica en su familia se limitaron las alternativas de escolarización.

Fernando: ¿por qué decidiste estudiar en la UACH?

Virginia: pues ya cuando crecí, dije "pues hay muchas cosas que estudiar". Y bueno, desde el principio quería informática, pero por lo mismo la cuestión económica de la casa, la familia, pues no. Bueno saqué la ficha y todo [se refiere a la obtención de ficha en otra universidad]. Ya después pregunté y todo, pero los costos salían altos. Y ya como no contaba con el dinero, tenía que trabajar y todo, ya no. Busqué información y encontré Chapingo. Decía que la ficha es gratis y así, casi no pagas por la ficha. Decía, voy a sacarla, a ver qué pasa, y ya me dediqué a estudiar y si pasé el examen.

La aspiración académica de Virginia era estudiar informática; sin embargo la condición "económica de la casa y la familia" fueron una limitante para no cumplir su sueño universitario. La estudiante buscó información de las opciones educativas y encontró que el proceso de admisión en la UACH era gratis y así logró obtener su ficha para presentar el examen de admisión. Se preparó antes del examen y estudia actualmente la carrera de ingeniero en restauración forestal. En estas experiencias es importante rescatar que, aunque Danya y Virginia lograron el salto hacia la educación superior, el origen social marcó el destino hacia esta universidad que ofrece un modelo de apoyo asistencialista. Aunque actualmente son universitarias indígenas, las condiciones de origen social marcan una ruta de escolarización a veces incierta y es por dicha situación que la UACH convierte en la única opción universitaria.

Si bien en los relatos anteriores el origen social de los jóvenes marcó su destino universitario, hay experiencias que muestran que la oferta agronómica se convierte en una elección de preferencia para los jóvenes con interés en las actividades del campo. El relato de Carolina, hablante del zapoteco, es relevante porque desde la secundaria realizaba actividades del campo, fue así que estudiar agronomía fue una elección propia: "a mí me empezó a gustar esto del campo en la secundaria porque fue cuando mis padres empezaron a sembrar otra vez en el pueblo [...] Mis padres me llevaban a sembrar, a limpiar la milpa y me empezó a llamar la atención el campo". Durante su paso por el bachillerato en el área de agronomía, le impartió clases un profesor egresado de la UACH que le comentó sobre las carreras que ofrecía la universidad, promoviendo el interés para ingresar a esta universidad:

Carolina: recuerdo que una de tantas clases se presentó uno de mis profesores [...]: "Soy maestro en Ciencias y estudié en la Universidad Autónoma Chapingo. En esa universidad hay puras carreras relacionadas al campo". Yo dije: ¿dónde estará eso? [...] Yo les decía a mis papás: Yo quiero estudiar ahí donde dice el maestro. Además, dice que hay puras carreras relacionadas al campo y a mí me gusta [...] Busqué eso de la UACH y sí encontré información. Ya después que salió la convocatoria yo no sabía cómo estaba eso de las becas. Yo decía "Chapingo, agronomía Chapingo, campus Chapingo" [...] Tenía un hermano que me decía: "pues estudia medicina, yo te apoyo". Pero le decía: es que no me llama la atención

medicina. "Pero yo te voy a pagar la carrera". Aun así, no me gusta, no quiero. A mí no me gusta medicina. En enero me fui a la computadora y vi que el 20 de enero de ese año ya se iba a poder sacar ficha. Les dije a mis papás que iba a presentar ficha para Chapingo, la ficha no me costó nada. Si estudio por acá estudio otra carrera, pero yo quiero estudiar una carrera relacionada con el campo. Yo decía: yo quiero estudiar en Chapingo. Y no quiero estudiar otra carrera que no sea el campo. Y así me puse mis moños que quería estudiar en Chapingo y entré. Fue hermoso cuando me dijeron que había pasado el examen.

Para Carolina, su ingreso a la UACH fue una elección personal deido a su gusto a las actividades del campo. El rol de sus padres fue fundamental para que se inclinara por una carrera agronómica, porque su acercamiento con el campo inició desde la secundaria. En contraste con las otras jóvenes que únicamente tienen el apoyo moral de sus padres, tenía otras opciones para cursar una carrera universitaria. Aunque contaba con todo el apoyo económico por parte de su hermano para cursar otra carrera universitaria, su aspiración académica era "estudiar una carrera relacionada con el campo", y la UACH por su formación en ciencias agronómicas se convirtió en una elección propia. Sin embargo, es importante resaltar que el origen social sigue marcando rutas de escolarización para los menos privilegiados, quienes acceden a esta universidad como su única opción y que al no ser aceptados en su primer intento prolongan su ingreso a la universidad hasta lograr ser aceptados. Otra universidad que oferta carreras relacionadas a las necesidades y preferencias de los jóvenes indígenas es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Ajusco), que les ofrece un lugar que los recibe y les proporciona un espacio formativo; además alberga desde 1982 la Licenciatura en Educación Indígena dirigida particularmente a la población indígena (Czarny, 2012, 2016).

3) "¿Por qué una carrera así? ¿Por qué una carrera del campo? ¡Eso es para hombres!"

La feminización de las universidades emergió como un fenómeno desde los años sesenta (De Garay y Casillas, 2002), aunque actualmente existen diferencias en la participación de las mujeres en algunas áreas que han sido históricamente privilegiadas para los hombres, por ejemplo, las ciencias agronómicas. La UACH enfocada en la formación agronómica en sus orígenes únicamente habían egresados hombres, fue hasta 1975 cuando Hilda Susana Aspiroz se convirtió en la primera egresada titulada como ingeniero agrónomo. Actualmente, en esta universidad existen prácticas discriminatorias y de violencia hacia las mujeres, por ejemplo, en un estudio realizado por Castro y Vázquez García (2008) se muestra que la violencia que sufren las estudiantes es un "proyecto social de domesticación" que inicia antes de llegar a esta universidad, pero que se incrementa cuando se someten a las "reglas de dominación masculina".

En la Encuesta Nacional sobre la Discriminación (CONAPRED, 2017), los resultados relacionados a la discriminación múltiple muestran que el porcentaje de población indígena discriminada por ser "indígena" y mujer, pero además presentar una discapacidad es del 51.7%. Esto se relaciona con la discriminación que sufren las jóvenes indígenas al intentar acceder a la universidad. Según las cifras oficiales de esta universidad, hay 2,645 estudiantes indígenas, 55% hombres (1,455) y 45% mujeres (1,190). Aunque los datos son similares, las evidencias señalan que las expectativas de escolarización que existen por ser hombre o mujer en las comunidades influyen para que se matriculen más hombres en este nivel educativo. Por ejemplo, las mujeres indígenas desde niñas están expuestas al trabajo doméstico situación que las obliga en algunos casos abandonar la escuela, sin olvidar que existe una prioridad por la educación masculina (Araiza Díaz, 2006). En el siguiente relato, se presenta el caso de Nidia, joven hablante del zapoteco, quien tenía el gusto por la lectura y sabía que la escuela era importante; sin embargo, se enfrentó a la ideología tradicionalista de su madre que pensaba que únicamente eran sus hijos quienes podían llegar a la universidad.

Nidia: Para mí la escuela siempre fue muy importante. Me gustaba leer, pero a mi mamá no le gustaba que hiciera ese tipo de cosas. De hecho, ella me quitaba los libros y los tiraba. Me decía: "tú no vas a servir para eso. Para ti es más importante aprender lo que hacen las mujeres en la comunidad desde cuidar niños, aprender hacer buenas amas de casa, porque son las cosas que te enseñan en las comunidades indígenas, principalmente eso" (...) Son como las actividades que mi mamá me obliga a hacer.

En el relato de Nidia se aprecia que existe por parte de su madre una ideología de inferioridad sobre la escolarización de las mujeres indígenas en la comunidad. Esto se hace más evidente cuando Nidia quería estudiar la universidad y estuvo expuesta a los roles establecidos por los miembros de la familia. Según su experiencia, las ideas y expectativas sobre el rol que debería realizar como mujer fue uno de los problemas que enfrentó para cursar una carrera universitaria y que ocasionaron "desacuerdos intrafamiliares". Rodríguez Calderón de la Barca (2015) afirma que en el caso de las jóvenes indígenas "son las que más acostumbran a discrepar con algunas decisiones de sus padres, sobre todo las relacionadas con el papel que deberían desempeñar como mujeres, es decir, el casarse y dedicarse al hogar" (p. 177). Es importante destacar que existen limitaciones en la escolaridad de las jóvenes indígenas, porque como bien señalan: "muchas personas ahí creen que los hombres son los únicos que pueden salir adelante, los que pueden iniciar una carrera". En los siguientes relatos, se muestra cómo las jóvenes se enfrentan a las menores expectativas de escolarización:

Fernando: ¿Presentaste problemas para continuar con tus estudios universitarios?

Nidia: Sí, de hecho, hasta con mi familia. Porque mi mamá nunca nos vio a nosotras como mujeres que podríamos aprender, como mujeres que podríamos aprender muchas cosas. Nos decía que las mujeres en las comunidades se les

educaban para ser buenas amas de casa o mantener a una familia.

Carolina: La gente todavía sigue pensando que la mujer no debe estudiar porque se va a casar y la van a mantener. La gente ve a una mujer y dice: "pues es que tiene que hacer tortillas, tiene que hacer comida, tiene que saber cuidar niños, animales y eso".

En ambas experiencias las jóvenes estuvieron expuestas a menores expectativas de escolarización, sin embargo, se enfrentaron a las ideologías impuestas por la familia y comunidad, logrando resignificar el rol que debería desempeñar una mujer indígena, cuyas expectativas se relacionan únicamente con las labores del hogar y formar una familia. Por ejemplo, Nidia mencionó: "yo estuve siempre en contra de la idea de mi mamá, le decía: las mujeres también podemos. Entré a la universidad con la intención de mostrarle que las mujeres sí podemos". Lo que llama la atención es que en contraste con las madres, son los padres quienes manifiestan mayor apoyo en la escolaridad de las jóvenes, porque en su mayoría son ellos quienes acompañan el proceso de inscripción de sus hijas desde su salida del pueblo hasta su llegada a la universidad. Incluso, una de ellas comenta: "Con mi papá nunca tuve problemas de eso, hasta la fecha. De hecho, mi papá creo que no tiene la idea machista".

Finalmente, el acceso de mujeres a la UACH que ofrece carreras con un perfil agronómico genera cuestionamientos por parte de los habitantes de los pueblos originarios. Algunas jóvenes se han dedicado a las actividades del campo desde su infancia, y son cuestionadas sobre su ingreso a una carrera agronómica por parte de las mujeres indígenas. Esto se debe a que en su mayoría las actividades del campo únicamente estaban asociadas a los hombres como una práctica tradicional en las comunidades. Así fue la experiencia de Carolina, quien aspiraba a cursar una carrera relacionada con el campo:

Carolina: Luego me decían: "¿Por qué una carrera así? ¿Por qué una carrera de campo? ¡Eso es para hombre!". Nada les gustaba: que si toco música, que si estoy en el campo, que si estoy estudiando. O luego el hecho de ponernos pantalones, "¡Ponte falta, te ves como hombre!". Cuando nos íbamos al campo, yo con mi pantalón, mi camisa, mi sombrero y mi gorra. Y le decían a mi mamá: "hubieras tenido puros muchachos".

Esta estudiante sufrió una desventaja social por ser mujer y querer cursar una carrera agronómica. Si bien pudo elegir otra carrera universitaria, sus aspiraciones profesionales estaban enfocadas en las actividades del campo. A pesar de que esta estudiante en su comunidad se dedicaba al campo, también se enfrentó a cuestionamientos de los miembros de la comunidad respecto a sus expectativas universitarias y su elección profesional. Esto se relaciona con un estudio realizado por Czarny (2008), quien señala que los procesos de escolaridad para una mujer indígena conducen a cuestionamientos sobre el rol que

deberían desempeñar en sus comunidades. En el caso de Carolina, es relevante el rol que tuvo su padre al mostrar el apoyo incondicional hacia las aspiraciones de su hija: “me vino a dejar mi papá... estuvo conmigo una semana acá esperando a que me adaptara. Se fue llorando y a mí me dejó llorando. Se fue triste”. Esta experiencia muestra cómo el apoyo que ofreció el padre fue clave para que la estudiante haya logrado el salto a la universidad, a pesar de ir en contra de las expectativas asignadas dentro de la cultura indígena. Al igual que esta estudiante, la mayoría coincide en que el rol del padre fue determinante en su transición a la universidad, porque son ellos quienes las motivan y les ofrecen el apoyo para acceder a la UACH.

Las condiciones socioculturales de las jóvenes no fueron favorables durante su transición a la universidad. En contraste con lo que sucede en otros contextos en que se ha logrado que las mujeres ingresen a la universidad, en los pueblos originarios existen condiciones desiguales de acceso. Las expectativas sobre el rol que deberían desempeñar son construcciones sociales que han permanecido de manera histórica en los pueblos originarios, pero que algunos jóvenes han buscado resignificar al cursar una carrera agronómica. Como se podrán notar en los relatos de las y los jóvenes, los resultados se relacionan a lo expuesto por Czarny (2010), quien señala que “la decisión de los jóvenes de estudiar es consultada y aprobada, en alguna medida, por la familia-comunidad” (p.55).

A MANERA DE CIERRE

A través de los relatos de los jóvenes indígenas, se identifica que en su proceso de escolaridad intervienen desigualdades que aumentan sus desventajas para lograr su acceso a una universidad fuera de sus comunidades de origen. El problema es mayor para las mujeres indígenas, quienes siguen expuestas a menores de expectativas de escolaridad por parte de la comunidad y la familia. Los obstáculos socioculturales que enfrentaron los jóvenes durante su camino hacia la universidad y las políticas de acceso a la educación superior en México, han afectado su transición a la universidad porque en su mayoría prolongan su ingreso. Por consecuencia, sus experiencias escolares marcan recorridos no lineales en sus trayectorias escolares porque se vieron obligados a interrumpir sus estudios. A pesar de lo anterior, se ha identificado que este grupo de jóvenes indígenas desarrollaron un alto nivel de “agencia proyectiva y pragmática-evaluativa” (Emirbayer & Mische, 1998) que les ayudó a evaluar sus condiciones socioculturales y crearon nuevas rutas de escolarización para insertarse a una universidad agronómica en México.

Sin embargo, en México existe una deuda histórica con los jóvenes indígenas al excluirlos de la educación superior; no hay que olvidar que este es uno de los muchos síntomas que presenta el sistema educativo mexicano, las políticas tradicionales no permiten la universalidad de la educación, y se deja a un lado la calidad educativa; al día de hoy, el gobierno continúa con la promesa de ampliar el sistema educativo con la apertura de cien Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García”,

pero tal parece que el problema no se atiende con estrategias pertinentes, segregando a gran parte de la población rural e indígena. Es preciso incorporar, además de los modelos de selección de ingreso que premian el mérito académico como la única vía de acceso a la universidad, otras formas de selección que consideren el origen sociocultural de los aspirantes y eliminar las barreras de la desigualdad educativa en México. Los resultados confirman que el acceso de jóvenes indígenas a la universidad es un proceso complejo que debería ser apoyado con una política de selección por cuotas que considere sus desventajas sociales, económicas y culturales. En particular, la UACH se perfila como un prototipo que ha buscado la inclusión de jóvenes indígenas al contemplar el origen étnico como un criterio de selección, edificando las bases de un "modelo de selección incluyente" (Buendía Espinosa y Rivera del Río, 2010). Además, la permanencia de los jóvenes se apoya con una beca económica mensual, hospedaje y alimentación para que continúen su formación universitaria; así como un ambiente con tensiones y contradicciones que busca promover la interculturalidad.

Consciente de las dificultades que enfrentaron los jóvenes indígenas durante su escolarización, es importante considerar que su llegada a la universidad no los exime de la problemática de segregación racial en México. Por lo tanto, las políticas de inclusión deberían ser acompañadas de una "interculturalidad compartida" para promover desde diversos horizontes el respeto hacia la diversidad cultural más allá del discurso (Pérez Santiago, 2018). De esta manera, la política intercultural adoptada por la institución y fomentada por diversos actores apoyaría la disminución de prácticas racistas y discriminatorias hacia los jóvenes indígenas que han logrado superar las dificultades de acceso a la universidad. En todo tipo de universidades se debe fomentar el uso de las lenguas indígenas, interculturalizar los planes de estudios y fomentar las expresiones culturales como una vía para fortalecer y empoderar a los jóvenes indígenas en quienes descansa la rica herencia cultural en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araiza Díaz, A. (2006). Las mujeres indígenas en México: un análisis desde la perspectiva de género. *QuAderns-e*, (8), 3-17.
- Buendía Espinosa, M.A. y Rivera del Río, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(4) (156), 55-72.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), 9-43.
- Casillas, M. A., Badillo, J., y Ortiz, V. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana: Una aproximación a su experiencia escolar. En A. Colorado y M. A. Casillas (Coords.). *Estudios recientes en educación superior: Una mirada desde Veracruz* (pp. 53-99). México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.

- Casillas, M. A., Badillo, J., y Ortiz, V. (2012). Los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana: Procesos de construcción identitaria. En *Alteridad y aliedad: La construcción de la identidad con el otro y frente al otro* (pp. 125-143). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castro, R., y Vázquez García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, XXVI (78), 587-616.
- Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior. ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 31-55.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación ENADIS 2017. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf
- Czarny, G. (2008). Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. México: UPN.
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. México: relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, (7) 39-62
- Czarny, G. (2012). Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior. México: UPN.
- Czarny, G. (2016). Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1),137-151.
- De Garay, A. y Casillas, M. A. (2002). Los estudiantes como jóvenes: una reflexión sociológica. En A. Nateras (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, (pp.245-262). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Didou Aupetit, S. (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (3), 17-49.
- Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa*, (19), 319-326.
- Dietz, G. (2017). Las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas. En F. González-González., F.J. Rosado-May., y Dietz, G (Coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales* (pp.21-31). México: Ediciones Trinchera.
- Dubet, F. (2004). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Gómez Gallegos, M.A. (2012). Nuevas dimensiones de las categorías étnicas convencionales: buscando estudiantes indígenas en una universidad tecnológica de Hidalgo, (Tesis doctoral). Departamento de Investigaciones Educativas, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- INEE-UNICEF (2018). *Panorama educativo de la población indígena afrodescendiente 2017*. México: INEE-UNICEF.
- Mateos Cortés, L. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 65-81.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mendoza, R. G. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1-35.
- Molina Fuentes, N. (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. *Universidades*, LXII(54), 4-19.
- Olivera Rodríguez, I., y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, 35(39), 5-23
- Peacock, J. y Holland, D. (1993). The narrated self: life stories in process. *Journal of the Society for Psychological Anthropology, ETHOS*, 21(4), 367-384.
- Peña Cuanda, M.C. (2002). *Resignificaciones identitarias de jóvenes indígenas: el espacio universitario de la UNICH* (Tesis doctoral). Centro de Estudios Superior de México y Centroamérica, México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Pérez Santiago, F. (2018). *Expresiones culturales de estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo originarios del estado de Oaxaca: un estudio etnográfico* (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Puyana, A. (2015), *Desigualdad horizontal y discriminación étnica en cuatro países latinoamericanos. Notas analíticas para una propuesta de política*. Serie Estudios y Perspectivas, N° 161 (LC/L.3973; LC/ MEX/L.1174), Ciudad de México, Sede Subregional de la CEPAL en México.
- Puyana, A. (2018) *Exclusión social y discriminación étnica en los orígenes de la desigualdad: Chile, Colombia, México y Perú*. En Puchet Anyul, M., y Puyana Mutis, A. (Eds.), *América Latina en la larga historia de la desigualdad* (pp. 147-176). México: FLACSO.
- Rodríguez Calderón de la Barca, D. (2015). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas. *Cuicuilco*, 22(62), 175-191.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación Superior Intercultural. El Caso de México*. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior", organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universi-

- dad de Guadalajara y la ANUIES.
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*, 1(20), 5-17.
- Silva Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4), 1-27.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*, 40(159), 66-89.
- Stewart, F. (2013). "Justice, horizontal inequality and policy in multiethnic societies", conferencia dictada en Flacso México, 17 de septiembre, México.
- Tuirán, R., "Sólo 2% de indígenas llega a la universidad: SEP", El Universal, 21 de junio 2011. Recuperado de: <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2011/06/21/838661/solo-2-indigenas-llega-universidad-sep.html>
- Universidad Autónoma Chapingo (UACH). (1978). Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo. Recuperado de: <http://www.laisumedu.org/g/dimensiones/ley/W002-6NNC-052001-2010.pdf>
- Universidad Autónoma Chapingo (UACH). (2018). Acuerdo 824-3 del Honorable Consejo Universitario. Recuperado de: <https://web.chapingo.mx/h-consejo-universitario/acuerdos/>
- Vommaro, P. (2017). Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las diversidades y las desigualdades. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (11), 1-9.