

JÓVENES INDÍGENAS

PRÁCTICAS DE NO RECONOCIMIENTO DE SU IDENTIDAD ÉTNICA Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN UNIVERSIDADES CONVENCIONALES DE NUEVO LEÓN (MÉXICO)

Indigenous Youth

Practices of non-Recognition of their Ethnic Identity

and Coping Strategies in Conventional Universities of Nuevo Leon (Mexico)

GABRIELA GALLEGOS MARTÍNEZ*

MARÍA LUISA MARTÍNEZ SÁNCHEZ**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo identificar las prácticas de no reconocimiento que jóvenes indígenas experimentan en universidades de Nuevo León, así como comprender las estrategias de afrontamiento que utilizan. Se usó un diseño cualitativo e interpretativo basado en el método biográfico y entrevistas en profundidad con 15 jóvenes. Se identificaron como prácticas de no reconocimiento la infantilización, la inferiorización, la exclusión, la discriminación, la explotación y el machismo; y como estrategias de afrontamiento, la instrumentalización, la perseverancia, la validación, la autoexclusión y el ocultamiento. Una de las limitaciones del estudio fue la dificultad para entrevistar a jóvenes de las mismas universidades, por lo que se tuvieron que incorporar diferentes instituciones a la muestra. La pertinencia del estudio radica en que las investigaciones sobre los procesos que jóvenes indígenas viven en universidades convencionales en la región norte del país son relativamente recientes; por lo tanto, abona al conocimiento sobre la problemática. Se concluye que la interacción social y el heterorreconocimiento son procesos sociales que detonan tanto el no reconocimiento como las estrategias para sobrellevarlo.

PALABRAS CLAVE: JÓVENES INDÍGENAS, EDUCACIÓN SUPERIOR, RECONOCIMIENTO, IDENTIDAD ÉTNICA, INTERACCIÓN SOCIAL.

* Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico:
gabriela.gallegosmtz@gmail.com

** Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico:
mluisa_martinez_1999@yahoo.com

ABSTRACT

The objective of this study is to identify the non-recognition practices experienced by indigenous youth in Nuevo León universities, as well as to understand the coping strategies they use. A qualitative and interpretive design was used based on the biographical method and in-depth interviews with 15 young people. Infantilization, inferiorization, exclusion, discrimination, exploitation and machismo were identified as non-recognition practices. And as coping strategies, instrumentalization, perseverance, validation, self-exclusion and concealment. One of the limitations was the difficulty in interviewing students from the same universities, so different institutions had to be incorporated into the sample. The relevance of the study lies in the fact that the research on the processes experienced by indigenous young people in conventional universities in the northern region of the country is relatively recent, therefore, it contributes to the knowledge we have about the problem. It is concluded that social interaction and hetero-recognition are social processes that trigger both non-recognition and the strategies to cope with it.

KEYWORDS: INDIGENOUS YOUTH, HIGHER EDUCATION, RECOGNITION, ETHNIC IDENTITY, SOCIAL INTERACTION.

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2021.

Dictamen 1: 22 de mayo de 2021.

Dictamen 2: 29 de mayo de 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21696/rcls112220211323>

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el censo de población realizado en 2020 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021a), en México existen casi siete millones de personas que hablan alguna lengua indígena, lo cual representa 6.1 por ciento del total de la población. Aunque en la actualidad se han implementado políticas nacionales dirigidas al mejoramiento de sus condiciones de vida y al fomento de la valoración de su diversidad cultural, existen prácticas de marginación y segregación que atentan contra su dignidad e identidad étnica (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2018).

Al respecto, Bonfil Batalla (1990) menciona que estas prácticas tienen una dimensión histórica y se remontan a la época colonial, momento en el que se produjo una marcada división entre españoles e indígenas y estos últimos fueron etiquetados como inferiores, menospreciando sus tradiciones y culturas.

Durante el periodo independentista, tal división continuó y además se establecieron políticas de homogenización cultural, lo que obligó a las personas indígenas a dejar de usar su indumentaria tradicional y a utilizar el español como lengua oficial. Tales acciones seguían basadas en la concepción del indígena como inferior, atrasado e incluso tonto, por lo tanto, para ayudarlo, primero era necesario cambiarlo y civilizarlo (Vázquez Ferrel, 2014).

Aunque el México revolucionario trató de mejorar las condiciones de vida y de redimir al indígena, las acciones no se basaron en la valoración o la exaltación de su riqueza cultural, sino que se buscó incorporarlo al proyecto de nación. Se devolvieron tierras que le habían sido arrebatadas, pero con la intención de modernizar los procesos agrarios; se mejoraron los servicios de salud, aunque se ignoraron los conocimientos ancestrales sobre medicina tradicional; se llevaron escuelas al campo, pero no para que las niñas y los niños aprendieran sobre su propia cultura, sino para que se incorporaran a la dominante: la mestiza (Bonfil Batalla, 1990).

A través de los párrafos anteriores se aprecia que la población indígena ha sido históricamente subvalorada no solo mediante la asignación de estereotipos negativos, sino también a través de mecanismos de exclusión que restringen las oportunidades de esta en diversos ámbitos, y aunque se han desplegado acciones para revertir esta situación, aún existen prácticas que atentan contra su pertenencia étnica.

Datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación de 2017 sustentan lo anterior y señalan que 40.3 por ciento de las personas indígenas reporta haber experimentado al menos una situación de discriminación en los últimos cinco años, de la cual el 65.2

por ciento se relaciona con insultos y burlas; 58.9 por ciento, con miradas incómodas, y 28.3 por ciento, con amenazas o empujones. Además, casi la mitad de la población encuestada considera que sus derechos se respetan poco o nada (CONAPRED, 2018).

Asimismo, estas prácticas no solo se observan en el ámbito urbano o laboral, sino también han permeado en el espacio educativo en todos los niveles. Los modelos pedagógicos para poblaciones indígenas que han operado en México dan cuenta de ello, puesto que la castellanización, primera política educativa en ser instaurada, prohibía el uso de las lenguas maternas en el aula y privilegiaba la comunicación y práctica del español (Bastiani *et al.*, 2012).

Aunque dicho modelo fue cambiado por el bilingüe-bicultural, que priorizaba la enseñanza en la lengua materna, y después en español, con la finalidad de fortalecer la identidad étnica de las comunidades (Bastiani *et al.*, 2012), no fue adoptado por todas las instituciones educativas, dado que el español seguía siendo asociado con la modernidad o el avance, por lo que se continuó utilizando como idioma principal en las aulas (Durin, 2007).

Si bien en la actualidad el modelo que opera es el intercultural bilingüe (EIB), cuya premisa es promover el conocimiento, la valoración y el respeto a la diversidad cultural y lingüística del país (Julve Moreno, 2001), se han enunciado críticas de su aplicación y concepción que apuntan a que el cambio solo se ha producido de manera nominal, pues en la práctica se sigue priorizando la enseñanza en español y no se incorpora a los diseños curriculares los saberes, usos y costumbres de las comunidades (Ruiz Lagier, 2015).

Las críticas de este modelo enfatizan también que las acciones propuestas son más de índole compensatorio que, si bien tratan de valorar la riqueza y diversidad cultural étnica de México, pasan por alto el cuestionamiento y la visibilización de las condiciones de desigualdad, así como las prácticas de dominación-sumisión que tienen lugar en los distintos niveles académicos (Ruiz Lagier, 2015). Se tiene, entonces, que los estereotipos de las personas indígenas impuestos desde el periodo colonial siguen presentes y han permeado también en el contexto académico manifestándose en interacciones en las que se les discrimina, menoscopia y subvaloría.

Ante este panorama histórico y educativo surgieron dos preguntas de investigación que guiaron el presente trabajo: ¿cuáles son las prácticas de no reconocimiento que experimentan jóvenes indígenas universitarios en Nuevo León por su condición étnica? y, ante esto, ¿qué tipo de estrategias utilizan para afrontarlas?

En la universidad convergen personas de distintas características socioeconómicas y culturales, por lo tanto, funge como un espacio de socialización secundaria

donde se pueden conocer y comprender las dinámicas relacionales entre las y los jóvenes, en este caso, indígenas con sus pares no indígenas y las consecuencias de dichas interacciones.

En ese sentido, algunas investigaciones han dado cuenta de los conflictos y los desafíos que viven las y los jóvenes indígenas, en particular en lo que respecta a las relaciones interétnicas con otros jóvenes (Ortelli y Sartorello, 2011). Otros trabajos se han enfocado en las problemáticas que afrontan por el choque cultural y su impacto en lo identitario (Ariza, 2005; Duarte Quapper, 2000; Mendoza Zuany, 2018; Meseguer, 2015; Urteaga Castro-Pozo, 2008; Zebadúa Carbonell, 2013), o en la importancia de contar con redes migratorias en la ciudad de destino, dado que proporcionan beneficios tangibles (vivienda, alimentación) e intangibles (apoyo moral) que les permiten lidiar con el proceso de adaptación al nuevo lugar (Ambriz, 2011; Domínguez Rueda, 2011; Romer, 2008).

Asimismo, ciertos estudios se han abocado a conocer las dinámicas de violencia que viven las y los jóvenes en las instituciones de educación superior. En ese sentido, Czarny (2012) realizó una investigación cuyo objetivo fue conocer las experiencias de discriminación de jóvenes que estudian en la Universidad Pedagógica Nacional; Sartorello y Cruz Salazar (2013) se enfocaron en los procesos de interacción entre jóvenes indígenas y no indígenas en la Universidad Intercultural de Chiapas, y Chávez Arellano (2008) abordó la discriminación que viven las y los jóvenes en la Universidad Autónoma Chapingo.

Estas investigaciones relativas a jóvenes indígenas universitarios no solo distinguen las dificultades académicas que estos experimentan, sino también destacan reiteradamente las situaciones de violencia verbal e incluso física que experimentan en el espacio universitario al interactuar con otros estudiantes no indígenas que les discriminan o excluyen por su condición étnica. Además, enfatizan que las consecuencias son variadas. Mientras algunos jóvenes deciden replegar su identidad étnica para minimizar la discriminación que viven, otros ven afectado su desempeño escolar y optan por desertar de la universidad.

Los hallazgos de estos trabajos han permitido la identificación de las problemáticas que experimenta la juventud indígena universitaria en relación con su pertenencia étnica. No obstante, Bermúdez (2017) destaca que es fundamental diversificar los estudios hacia otros estados del país, dado que hasta ahora la mayoría se ha concentrado en el centro y el sur de México y en universidades interculturales o escuelas normales indígenas, por lo que también es importante incrementar los trabajos en universidades con modelos pedagógicos convencionales.

En ese sentido, el presente trabajo se enfoca en las y los jóvenes indígenas que migraron a Nuevo León, concretamente a la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM), y que estudian en universidades públicas y privadas. En los testimonios de 15 jóvenes indígenas migrantes, se tuvo como objetivo identificar las prácticas de no reconocimiento que afrontan por su condición étnica, además de conocer y comprender las estrategias de afrontamiento que utilizan. Se argumenta que el contexto de la ZMM otorga ciertas particularidades y matices que podrían contrastarse con los hallazgos en otras regiones del país, lo que a su vez robustece el conocimiento en torno a esta problemática.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuevo León se encuentra en la frontera noreste de México. Tiene 51 municipios en total, pero solamente 13 forman parte de la denominada ZMM. Esto significa que Monterrey es el municipio central, pero hay otros 12 aledaños que también fungen como centros habitacionales, industriales y de servicios; estos son Apodaca, Cadereyta Jiménez, El Carmen, García, San Pedro Garza García, General Escobedo, Guadalupe, Juárez, Salinas Victoria, San Nicolás de los Garza, Santa Catarina y Santiago (INEGI, 2017).

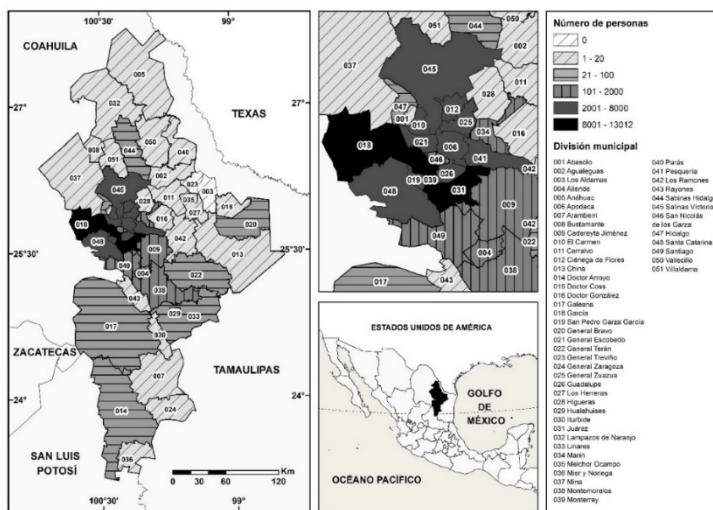
El índice de desarrollo humano promedio para sus municipios en 2015 fue de .809, por lo cual el estado se ubicó como el segundo mejor en toda la república (INEGI, 2017). El sector económico principal en el estado es el de las industrias manufactureras; con ello se posiciona en el tercer lugar nacional en materia económica (INEGI, 2016).

En la ZMM se concentra la mayor cantidad de habitantes del estado. En ella residen 5 784 442 personas, de las cuales 1.4 por ciento es hablante de lengua indígena (INEGI, 2021b). La distribución de esta población en el estado y en la ZMM se muestra en la figura 1.

Según los indicadores, 14.5 por ciento vive en situación de pobreza y 0.5 por ciento en pobreza extrema. En cuanto al perfil etnolingüístico, el náhuatl es el idioma más hablado, seguido del tének y el binnizá (INEGI, 2021b). De esta población, casi el 26 por ciento se ubica en edades de 20 a 29 años; es decir, la población indígena que reside en Nuevo León es mayoritariamente joven (INEGI, 2021b).

Cabe señalar que, si bien el porcentaje de personas hablantes de lengua indígena es pequeño, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI,

FIGURA 1. DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA DE MÁS DE 3 AÑOS EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN



Fuente: elaboración propia con datos del INEGI (2021b).

2015) menciona que este número es mucho mayor que las cifras reportadas, ya que hay personas que por temor a ser discriminadas no mencionan su origen étnico.

En lo que respecta al plano educativo para población indígena, el programa “Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales de la Zona Metropolitana de Monterrey”, desarrollado por el Departamento de Educación Indígena, atendía en el ciclo 2015-2016 a poco más de 2 600 niñas y niños indígenas de 83 primarias y seis preescolares (Martínez, 2016).

No obstante, en los niveles educativos medio y medio superior no existen propuestas de intervención o programas de atención a estudiantes indígenas; de hecho, se carece de datos exactos sobre la cantidad de jóvenes inscritos en estos niveles educativos. Sin embargo, según las estimaciones de la CDI (2015), de los casi 26 mil jóvenes indígenas mayores de 15 años que residen en la ZMM, 31 por ciento se encuentra cursando la educación media superior y superior.

A la falta de indicadores sobre la población estudiantil indígena en la ZMM se le suma que los estereotipos asociados a dicha población siguen presentes, lo cual refuerza la exclusión y marginación que ha padecido desde la época colonial. Se tiene, entonces, que las y los jóvenes entrevistados llegan a residir a una ciudad con indicadores positivos en materia de acceso a servicios básicos, de economía y

de desarrollo humano, pero también con los primeros lugares de discriminación en el ámbito nacional.

Ahora bien, según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019), en el estado existen más de 150 escuelas públicas y privadas que ofrecen estudios de educación superior y posgrado. Las y los jóvenes de la presente investigación acuden a cuatro de dichas instituciones. A continuación, se señalan algunas de las características generales de cada universidad.

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) es una institución pública ubicada en la ZMM. Comenzó a ofrecer sus servicios en septiembre de 1933, y es la tercera universidad pública más grande del país. Tiene seis campus, dos en el municipio de Monterrey, uno en San Nicolás de los Garza, uno en Sabinas Hidalgo y uno en Linares, estos dos últimos se encuentran fuera de la ZMM. Cuenta con 26 facultades y un instituto de investigación. También ofrece educación media superior en sus 29 preparatorias. En total, en esta institución se imparten más de 300 programas educativos (personal administrativo UANL, comunicación personal, 2020, septiembre 18).

Además de la oferta educativa, las y los jóvenes tienen acceso a 85 bibliotecas y a diversas actividades de difusión cultural y deportivas, pudiendo hacer uso de las instalaciones en cualquiera de los campus. Los costos de inscripción para jóvenes provenientes de otros estados, como es el caso de las y los participantes, es de alrededor de 18 mil pesos el primer semestre, mientras que el resto de los semestres la cuota es de seis mil pesos aproximadamente, lo que equivale a mil pesos mensuales (personal administrativo UANL, comunicación personal, 2020, septiembre 18). En el ciclo escolar 2019-2020 había matriculados 123 046 estudiantes, de los cuales 61 661 son hombres y 61 385 son mujeres¹ (ANUIES, 2019).

Por su parte, la Universidad del Valle de México (UVM) cuenta con 34 campus en todo el país. En el estado de Nuevo León existen dos, uno en el municipio de Monterrey y otro en San Nicolás de los Garza, que entraron en operación en el año 2000. Ambos campus cuentan con instalaciones deportivas y académicas, entre las que destacan canchas de futbol, gimnasios, centros de cómputo y biblioteca, así como diferentes zonas verdes para la recreación de estudiantes y personal docente (personal administrativo UVM, comunicación personal, 2020, septiembre 21).

Ofrece 40 carreras profesionales, además de estudios de posgrado, diplomados y especializaciones. Las carreras se cursan en sistema semestral, y los costos oscilan

¹ No existen datos desagregados por autoadscripción étnica en ninguna de las cuatro instituciones.

entre los diez y once mil pesos mensuales, aunque existe la posibilidad de tramitar una beca deportiva o académica, que puede ascender hasta el 50 por ciento. A diferencia de la UANL, no es necesario realizar examen de admisión para ingresar (personal administrativo UVM, comunicación personal, 2020, septiembre 21). Para el ciclo escolar 2019-2020 se reportó una matrícula de 4 996 alumnos, 2 360 hombres y 2 636 mujeres (ANUIES, 2019).

La Universidad del Norte (UN) es una institución privada fundada en 1973, ubicada en el municipio de Monterrey. Ofrece 16 carreras profesionales, además de seis posgrados y educación media superior. No es necesario presentar examen de admisión y la modalidad de estudios es tetramestral. Entre sus instalaciones, cuenta con una biblioteca, canchas deportivas, pista de atletismo, sala de computación y laboratorios (personal administrativo UN, comunicación personal, 2020, septiembre 22).

Los costos oscilan entre 25 y 28 mil pesos al tetramestre, es decir, un promedio de siete mil mensuales. Es posible tramitar becas deportivas y académicas que pueden ascender hasta el 50 por ciento. Además, la UN tiene un convenio especial con sindicatos de trabajadores del estado con el que otorgan una beca del 70 por ciento (personal administrativo UN, comunicación personal, 2020, septiembre 22). En el ciclo 2019-2020 tenía inscritos 1 502 alumnos, de los cuales 614 son hombres y 888 son mujeres (ANUIES, 2019).

La cuarta institución es la Universidad Lux, que fue fundada en diciembre de 1999. Además de estudios de educación media superior, en esta se imparten 22 carreras profesionales, así como cuatro maestrías y distintos diplomados como parte de la oferta de educación continua. La modalidad de estudio es tetramestral y no exige examen de admisión (personal administrativo Lux, comunicación personal, 2020, septiembre 23).

El campus universitario se ubica en el municipio de Monterrey. Está provisto de biblioteca, salas de cómputo, sala de medios audiovisuales, estudio para fotografías, laboratorios de física y química, e instalaciones para los talleres de serigrafía y cocina. Asimismo, tiene diferentes áreas verdes y bancas para el ocio y la recreación de las y los estudiantes (personal administrativo Lux, comunicación personal, 2020, septiembre 23).

El costo de inscripción es de 2 700 pesos y las mensualidades son de aproximadamente tres mil pesos. Se puede tramitar becas académicas y una beca especial de hasta el 80 por ciento para jóvenes que provengan de comunidades indígenas (personal administrativo Lux, comunicación personal, 2020, septiembre 23). En el

ciclo escolar 2019-2020, su población estudiantil ascendía a 1 879 personas, 1 051 hombres y 828 mujeres (ANUIES, 2019).

Se observa que las cuatro universidades cuentan con diferentes carreras profesionales; no obstante, la UANL tiene una oferta mucho más amplia, así como mayor número de instalaciones. Además, es la que tiene mayor alumnado de las cuatro, lo cual explica la extensión de sus campus universitarios. Asimismo, si bien la inscripción y los pagos del primer semestre representan una inversión monetaria alta, el resto de la carrera es mucho más asequible, al menos en comparación con las otras tres universidades. La UVM es la institución más costosa de las cuatro, y aunque es posible tramitar una beca, no siempre se logra obtenerla, pues no siempre se dispone del porcentaje necesario para poder costear los estudios.

En cuanto al tipo de estudiantes, las y los jóvenes entrevistados señalan que en la UVM la mayoría provienen de la clase socioeconómica alta, situación que es comprensible dados los costos que tiene la institución. En tanto, en las otras tres universidades el tipo de alumnado es variado, compuesto por personas de todas las clases sociales. Asimismo, solo en la UANL y en la Lux las y los jóvenes refieren que conocen a otras personas que se autoadscriben como indígenas.

Es importante recalcar también que, a diferencia de otras regiones de México, la ZMM no cuenta con universidades interculturales o cuyo currículo considere la perspectiva intercultural. Estas carencias se suman al desconocimiento de los agentes educativos respecto a la composición del alumnado en sus instituciones (Sordo, 2020). Sin embargo, en algunas universidades se han hecho esfuerzos para revertirlas; ejemplo de ello es la Federación de Estudiantes Indígenas de la UANL y el Centro Intercultural para los Pueblos Originarios creado por la universidad Lux. Ambas iniciativas buscan promover la diversidad cultural en sus instituciones.

Aunque las descripciones anteriores no son exhaustivas, permiten tener una idea general del contexto y las características de cada universidad.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La población indígena está expuesta a prácticas de violencia física, verbal y psicológica por su condición étnica, es decir, existe un problema en cuanto al reconocimiento de sus identidades étnicas, dado que se le subvalora o se le asigna características negativas.

Una persona construye, apuntala o deforma su valía en función del reconocimiento que otros le otorgan (Cuesta Moreno, 2019). Una idea similar sostiene Giménez Montiel (1992), pues afirma que la identidad de una persona se ve influida por el heterorreconocimiento que recibe de los otros con quienes interactúa. Por lo tanto, las personas “articulan una identidad y un sentido de autoestima a partir de las relaciones sociales que los constituyen, relaciones sociales reconocibles a través de las que reciben aprobación y reconocimiento por sus acciones” (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019, p. 336).

Honneth (1997) distingue tres esferas o formas en las que el reconocimiento se materializa: la esfera afectiva, la esfera jurídica o de derechos y la esfera de solidaridad o aprecio social. La afectiva se construye por medio de las relaciones primarias cercanas en las que se generan lazos afectivos fuertes (familiares y amigos), y promueve el desarrollo de la autoconfianza en las personas.

En la esfera jurídica, el reconocimiento se relaciona con los derechos que una persona puede ejercer por formar parte de la sociedad (Honneth, 1997). Siguiendo las normas jurídicas universales y particulares de cada nación, todas las personas tendrían que gozar de los derechos básicos como libertad, educación, salud, entre otros, siempre y cuando no se mantengan al margen de la ley (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019). No obstante, en la realidad dicho goce no se cumple, puesto que hay personas que no pueden ejercer por completo sus derechos a causa de las prácticas discriminatorias y excluyentes.

Fraser (2008) abona a los planteamientos anteriores al señalar que la justicia social debe tomar en cuenta necesariamente la dimensión del reconocimiento. Entiende esto como la importancia de reconocer las identidades políticas de las personas, con independencia del género, la religión y, en este caso, la etnia. Es esencial proponer acciones dirigidas a “la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas y los productos culturales de los grupos difamados y al reconocimiento y valoración positiva de la diversidad” (Fraser, 2008, p. 87) y, con ello, pugnar por un trato equitativo para la población en cuestión de derechos humanos.

Por último, la esfera del aprecio social se relaciona con la aportación que una persona realiza a la sociedad en la que se desenvuelve (usualmente mediante su trabajo) y con la valoración que dicha sociedad le retribuye (Honneth, 1997). Además de la relación de esta esfera con el trabajo, se pudiera presuponer que quienes estudian la universidad, una vez finalizados los estudios, se incorporarán al mercado laboral, y así aportar a la sociedad en la que viven.

Estas tres esferas de reconocimiento denotan el tipo de interacciones que se tienen con otras personas, a raíz de las cuales, además, se generan sentimientos de apoyo, de seguridad y de confianza (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019). Honneth (1992) sostiene que si “un sujeto participa en un mundo de vida social en el que quepa encontrar escalonados esos tres patrones de reconocimiento, sea cual sea su forma de concreción, puede referirse a sí mismo mediante la autoconfianza, la autoestima y el autoaprecio” (p. 87).

Al igual que Honneth, Giménez Montiel (1997) argumenta que este heterorreconocimiento es introyectado e impacta en el autoconcepto de la persona. No obstante, añade que el autorreconocimiento, es decir, la valía y las características autoasignadas previamente por la persona, entra en un proceso de negociación cuando se recibe un heterorreconocimiento negativo. La identidad, la autoestima y el autoconcepto de la persona no se construyen únicamente por lo que otros opinen; la identidad surge de la dialéctica entre persona y sociedad.

Partiendo de estas premisas, las relaciones e interacciones sociales se vuelven la bisagra entre el reconocimiento en estas tres esferas y la construcción/evaluación de la autoestima y el autoconcepto. Estas relaciones e interacciones se construyen a través de lo que Giménez Montiel (2011) denomina procesos de socialización primaria y secundaria, es decir, las relaciones con la familia nuclear y extensa y aquellas que son resultado de las interacciones en otros espacios como la escuela, la calle o el trabajo.

LAS CONSECUENCIAS DEL NO RECONOCIMIENTO

Cuando una persona no es reconocida experimenta prácticas de desprecio, y estas afectan su identidad y le producen sentimientos de vergüenza. Estas experiencias de desprecio son catalogadas como heridas morales, y pueden presentarse en cualquiera de las tres esferas de reconocimiento (Honneth, 2011).

Si la esfera afectiva se ve afectada, se producen heridas morales hechas hacia el cuerpo de la persona y amenazan su integridad psíquica. Por consiguiente, además del dolor corporal que puede producirse, se genera un sentimiento de humillación e indefensión ante la voluntad de otras personas (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019). La praxis de este tipo de heridas se manifiesta en violaciones físicas, psicológicas e incluso en la muerte.

El segundo tipo de heridas se relaciona con la esfera del derecho. Consiste en la exclusión y la negación de los derechos individuales. El mensaje implícito que se transmite cuando esto ocurre es que la persona es inferior o diferente al resto y no forma parte de la sociedad, por lo tanto, no merece ejercer y exigir los mismos derechos que los demás.

El tercer tipo de heridas se asocia con la esfera del aprecio social. En la praxis sucede cuando se menosprecian las capacidades de una persona, se devalúa su forma de vida y, por ende, la contribución que puede hacer a la sociedad (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019). Este tipo de heridas se suele presentar en la población indígena cuando se devalúa e inferioriza su riqueza cultural.

Aunque en estos tres tipos de heridas se ejercen prácticas de no reconocimiento, Honneth (2011) señala que la invisibilización constituye la forma más agravante del desprecio; es decir, la conducta de una persona frente a otra actuando como si esa persona no estuviera presente (Honneth, 2011). La invisibilización se acciona mediante conductas verbales y no verbales que tienen como finalidad ignorar la presencia de la otra persona. Ante tal situación, la persona invisibilizada experimenta el desprecio o el no reconocimiento de su identidad (Cuesta Moreno, 2019).

El proceso de hacer visible a alguien, de ver a alguien, ocurre en dos fases. Para Honneth (2011), estas dos fases son el conocimiento y el reconocimiento. La fase de conocimiento requiere un proceso físico y cognitivo que conduce a identificar a una persona y sus características. Mientras que la fase de reconocimiento es abstracta, y dependiendo de las características asignadas se actúa para visibilizar o para invisibilizar a la persona (Revuelta y Hernández-Arencibia, 2019). Es decir, se puede actuar con una reacción positiva o simplemente ignorar la presencia del otro. Cuando una persona opta por invisibilizar a otra se está ejerciendo la práctica de desprecio.

El desprecio no siempre es un comportamiento deliberado; en ocasiones puede ser inconsciente. Las personas interiorizan estereotipos asignados sociohistóricamente, de tal suerte que el proceso de conocimiento y reconocimiento se da en forma automática y se obvian otras características de la persona, ya que de inmediato se piensa en los estereotipos aprendidos y se actúa en consecuencia (Honneth, 2007).

Además, la persona que es invisibilizada se da cuenta de lo sucedido, ya que hay reglas sociales establecidas que permiten identificar ciertas conductas esperadas cuando se ve y se le da reconocimiento a alguien; por ejemplo, saludar, sonreír o algún gesto que indique que no solo se identificó a la persona, sino que se le vio.

METODOLOGÍA

La investigación tuvo como objetivo identificar las prácticas de no reconocimiento que afrontan las y los jóvenes indígenas universitarios por su condición étnica, sus consecuencias y las estrategias de afrontamiento que utilizan. Por ello, se optó por un diseño cualitativo e interpretativo.

La investigación se fundamenta en el método biográfico, que es utilizado para conocer y comprender situaciones que la persona experimenta en períodos concretos de su vida o a lo largo de esta (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Asimismo, conlleva que cada persona relate las situaciones que vive tomando en cuenta los pensamientos o percepciones generados, es decir, se privilegia la interpretación que le otorga a sus vivencias (Sautu, 1999).

A través del método biográfico es posible conocer los significados que las personas otorgan a sus vivencias, pero también las estructuras sociales en las que se desenvuelven (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Así, este método permitió indagar sobre determinados momentos de la vida de las y los jóvenes, en particular desde su migración a la ciudad, el ingreso a la universidad y las experiencias vividas durante los semestres cursados hasta el momento de la entrevista.

Se eligió la entrevista en profundidad como técnica para la recopilación de la información. Esta hizo posible conocer las experiencias y las percepciones de las y los jóvenes en el ámbito universitario, así como sus perspectivas sobre las situaciones que les suceden en dicho lugar, en concreto las relacionadas con las prácticas de no reconocimiento (Robles, 2011; Taylor y Bogdan, 1992).

Las entrevistas se efectuaron en dos sesiones, con una duración aproximada de una hora cada una. Robles (2011) recomienda que este tipo de entrevistas se realicen en más de una sesión a fin de que la persona no se sature o canse. El guion de la entrevista fue construido tomando como base las preguntas planteadas en la investigación y el marco teórico consultado, incluyendo tópicos que posibilitaran la obtención de la información necesaria. Si bien, dicho guion se elaboró previamente a la realización de las entrevistas, durante estas se incluyeron preguntas surgidas *in vivo* que permitieron profundizar y complementar la información (Taylor y Bogdan, 1992). Las preguntas se agruparon en tres dimensiones: prácticas de no reconocimiento, transición a la ciudad y estrategias de afrontamiento.

En la primera dimensión se incluyeron preguntas para conocer los procesos de interacción que las y los jóvenes tuvieron en la ZMM, abordando las situaciones que experimentaron en la ciudad y, en particular, las experiencias de desprecio o

violencia a raíz de su pertenencia étnica, pero también sobre la existencia de personas que fungieron como apoyo o soporte ante dichas situaciones. Por su parte, la dimensión de estrategias de afrontamiento incluyó preguntas relacionadas con las consecuencias personales devenidas de las prácticas de no reconocimiento, así como con las actitudes o conductas que desplegaron para sobrellevarlas. Finalmente, la dimensión de transición a la ciudad tuvo como objetivo conocer las situaciones que experimentaron desde que llegaron a la ZMM, incluyendo preguntas relacionadas con su proceso de adaptación y con las redes migratorias de las que disponían o no en la ciudad.

El número de participantes fue definido de acuerdo con el criterio de saturación teórica, por lo que cuando la información resultante de las entrevistas no produjo categorías nuevas se concluyó la recolección de datos (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010). El trabajo de campo fue realizado de octubre de 2019 a septiembre de 2020.

Para la selección de las y los participantes se utilizó el criterio de autoadscripción, es decir, que se reconocieran como parte de alguna de las etnias que existen en México. Asimismo, se buscó que estuvieran estudiando tanto en universidades públicas como privadas y que cursaran al menos el segundo semestre de la carrera, con el fin de que tuvieran al menos seis meses interactuando con docentes y estudiantes, o que hubieran egresado recientemente. A cada participante se le asignó un código alfanumérico con objeto de mantener su anonimato. Como primer paso, se acudió a diferentes instituciones de la sociedad civil y organismos gubernamentales que atienden a personas indígenas en la ZMM para identificar a jóvenes universitarios.

Al inicio se buscó que las y los jóvenes estudiaran en la misma universidad pública y privada, de tal manera que solo se tuvieran dos instituciones en la muestra. No obstante, dada la dificultad para ubicar a participantes en la misma universidad privada, se tuvieron que integrar otras universidades.

Las instituciones se eligieron con base en un muestreo de bola de nieve (Bernard, 2006). Es decir, las y los jóvenes que inicialmente accedieron a participar en la investigación fueron quienes proporcionaron los contactos con otros jóvenes de sus mismas universidades (UANL y UVM) y de otras instituciones; de ahí que se integraran la Universidad Lux y la Universidad del Norte (UN).

De este modo, la muestra final se compuso por 15 jóvenes, 11 mujeres y cuatro hombres, pertenecientes a una universidad pública y tres privadas. Sus edades oscilan entre los 18 y 29 años. En el cuadro 1 se resumen las características de las y los participantes.

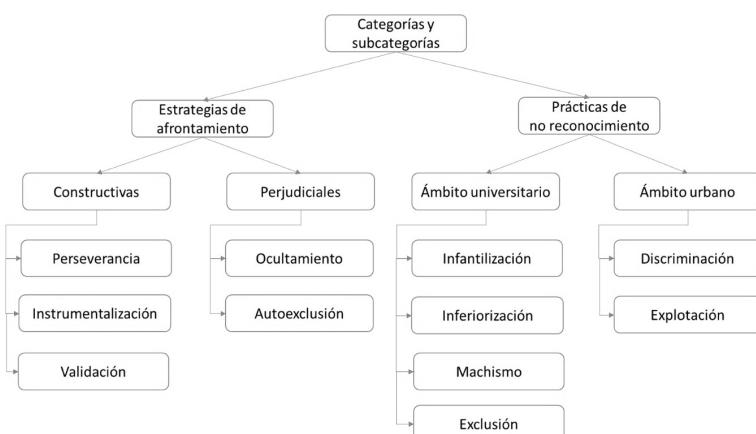
CUADRO 1. JÓVENES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

<i>Código</i>	<i>Sexo</i>	<i>Etnia*</i>	<i>Estatus escolar</i>	<i>Universidad</i>
1 M1	Mujer	Náhuatl	Egresada	UVM
2 M2	Mujer	Bats'ik'op (tsotsil)	5to sem.	UN
3 H1	Hombre	Náhuatl	4to sem.	Lux
4 H2	Hombre	Hñahñu (otomí)	Egresado	UANL
5 M3	Mujer	Wixárika (huichol)	4to sem.	UANL
6 H3	Hombre	Wixárika (huichol)	8vo sem.	UANL
7 M4	Mujer	Rarámuri (tarahumara)	6to sem.	UANL
8 M5	Mujer	Wixárika (huichol)	5to sem.	UANL
9 M6	Mujer	Bats'il k'op (tseltal)	3er sem.	UANL
10 M7	Mujer	Wixárika (huichol)	6to sem.	UANL
11 M8	Mujer	Ódami (tepehuana)	2do sem.	UANL
12 M9	Mujer	Jñatio (mazahua)	Egresada	UANL
13 M10	Mujer	Wixárika (huichol)	2do sem.	UANL
14 H4	Hombre	Náhuatl	Egresado	UANL
15 M11	Mujer	Náhuatl	4to sem.	Lux

*Se utiliza la autodenominación que cada etnia tiene; no obstante, entre paréntesis se especifica el nombre con el que se les conoce en español.

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas.

FIGURA 2. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas fueron audiografiadas y transcritas en su totalidad, con previo consentimiento de las personas. Posteriormente se utilizó el programa computacional Atlas.ti para elaborar las unidades hermenéuticas, codificar y categorizar la información (González Martín, 2010). Se establecieron dos categorías principales *a priori*: las prácticas de no reconocimiento y las estrategias de afrontamiento.

En la categoría de prácticas de no reconocimiento se incluyeron todos los actos de desprecio verbal, simbólico o conductual que han sido experimentados por las y los jóvenes debido a su adscripción étnica. Asimismo, se derivaron las subcategorías *in vivo* de infantilización, inferiorización, machismo, exclusión, discriminación y explotación, que se agruparon según el ámbito en el que fueron ejercidas (urbano o universitario) (véase la figura 2).

Por su parte, la categoría de estrategias de afrontamiento se compone por las acciones que las y los jóvenes han desplegado para lidiar con las prácticas y las consecuencias del no reconocimiento y por las subcategorías *in vivo* de perseverancia, instrumentalización, validación, ocultamiento y autoexclusión, que se agruparon en constructivas o perjudiciales (véase la figura 2).

Las categorías y subcategorías —así como los códigos que las conforman— fueron organizadas y analizadas encontrando relaciones entre estas que permitieron dar respuesta a las preguntas planteadas.

HALLAZGOS

En primer lugar, se expondrán las prácticas de no reconocimiento encontradas en el contexto universitario y, posteriormente, las estrategias de afrontamiento utilizadas por las y los jóvenes. Si bien el estudio tuvo como contexto objetivo el espacio universitario, durante las entrevistas se identificaron dos prácticas de no reconocimiento que tienen lugar en el contexto urbano-laboral, que también son incluidas en la sección de hallazgos porque su información abona a la comprensión de la problemática.

Lógicas de no reconocimiento en el espacio universitario: machismo, exclusión, inferiorización e infantilización

La universidad, como espacio educativo, puede inscribirse en las esferas segunda y tercera de reconocimiento señaladas por Honneth (1997). En la jurídica, en

tanto que cualquier persona debe tener la oportunidad de continuar sus estudios e ingresar a la universidad, y en la de aprecio social, puesto que sus características individuales no deberían ser subvaloradas, es decir, cualquier persona debería ser tratada de igual modo en el ámbito académico, independientemente de su género, etnia o clase.

Hernández i Dobon, Herzog y Rebelo Martins (2017) señalan que en cualquier espacio académico pueden presentarse prácticas de no reconocimiento, dado que, aunque exista la presunción de tener un trato equitativo hacia todas y todos los estudiantes, las relaciones sociales y las dinámicas de comunicación están mediadas en función de características estereotipadas como deseables o mejores.

Por lo tanto, las interacciones sociales que se presentan apuntan a subvalorar las capacidades, costumbres o formas de vida de las personas indígenas, catalogando las diferencias culturales como negativas. Partiendo de esto, se encontraron cuatro prácticas de no reconocimiento en las universidades donde estudian las y los jóvenes entrevistados: inferiorización, machismo, exclusión e infantilización.

La inferiorización, identificada solo en las universidades privadas, se manifiesta en expresiones y actos no recíprocos cuya finalidad es evidenciar la superioridad de una persona en función de sus características (Andrighetto, 2010). Esta práctica se explica en conductas o palabras que subestiman ciertos elementos identitarios étnicos como la vestimenta o el lenguaje.

Yo entré muchas veces a la universidad y me paraban, ¿por qué? Porque a veces no iba arreglada, porque me iba con mis blusas bordadas, porque no iba entaconada ahí en mi universidad como otras (informante M1, comunicación personal, 2019, octubre 18).

También se identificó en la subvaloración de las capacidades intelectuales de las y los jóvenes, asumiendo de manera errónea que su condición étnica implica la falta de conocimientos necesarios para estudiar la universidad.

Por su parte, la exclusión es ejercida tanto en las universidades públicas como en las privadas. Se presenta cuando los estudiantes prefirieron no integrar a las y los jóvenes indígenas en los equipos de trabajo o en las actividades recreativas.

En la primera carrera me sentí muy excluida. Nos decían los profes “hagan sus equipos,” y yo andaba buscando a quién le faltaba una persona en el equipo, y me acercaba y me decían “no, es que estamos esperando a no sé quién,” y así, o sea diferentes excusas para no incluirme, y era como, bueno, qué hago. Incluso, a veces me tocaba decirles a los maestros de que “bueno voy

a hacer el trabajo sola”; fue eso en la escuela, fue por haber dicho que era de una comunidad indígena (informante M4, comunicación personal, 2020, julio 12).

Esta exclusión también se identifica en los diseños curriculares de las materias, pues no toman en cuenta la diversidad cultural existente en las aulas, no solo al momento de explicar o exponer un tema, sino también en los ejemplos utilizados, en los cuales no figuran las personas indígenas.

El hecho de que nos invisibilizan en el sistema educativo desde los contenidos, entonces en la ciudad, en los ejemplos de cualquier caso, no se toma en cuenta cuando la persona es indígena, yo les preguntaba a los maestros ¿y ahí qué pasa?, yo les decía a mis maestros: a las mujeres indígenas ni muertas nos cuentan, ni así nos ven, no aparecemos en las estadísticas (informante M1, comunicación personal, 2019, octubre 18).

Ahora bien, en las universidades privadas se presenta la infantilización, entendida como cualquier acción que enfatiza la dominación de una persona sobre otra aludiendo a su falta de capacidad y restándole autonomía (Fornero y Artaza, 2018). En este caso, es ejercida por los docentes que, si bien deseaban ayudar a las y los jóvenes mediante diferentes acciones, parten del presupuesto erróneo de que por su condición étnica tienen menos capacidades o conocimientos sobre determinados temas.

Me pasó muchas veces, me decían [los maestros] “si quieres te pido un uber o te dejo en la parada del camión, no te vayas a perder”, como si yo no supiera usar las aplicaciones [...]. Una vez entregué una tarea y me dice “aquí en la ciudad nosotros utilizamos un programa que se llama Word, tú también puedes utilizarlo porque eso le da una mejor vista a tus trabajos”, y yo me quedé callada, nada más la estaba escuchando, hasta que terminó, entonces le dije que yo ya tenía un secretariado en computación y que sí sabía lo que era un Word (informante M1, comunicación personal, 2019, octubre 18).

Es importante mencionar que esta práctica puede ser más difícil de identificar porque suele confundirse con acciones que buscan ayudar o apoyar a las personas. No obstante, la diferencia estriba en que la infantilización parte del supuesto de que la otra persona no sabe algo o no tiene la capacidad necesaria para ejecutar determinadas acciones, con lo cual se le resta autonomía y agencia y se entabla una relación de poder, consciente o no, en la que la persona no indígena se asume como superior.

Finalmente, una cuarta práctica es el machismo. Este se manifiesta a través de comentarios hechos por los docentes señalando la falta de capacidad de las jóvenes para cursar la carrera elegida, por considerarla exclusiva o propicia solo para los hombres.

Por ejemplo, que los ingenieros te dicen que eres mujer y no vas a poder, sí porque, por ejemplo, en cuarto semestre me tocó uno que... todavía me acuerdo y me dan ganas de llorar. Me pasó al pizarrón y como no me salió el ejercicio que estaba haciendo, pues me empezó a decir que la carrera no era para mí, que todavía, que apenas iba en cuarto semestre, que todavía podía cambiar, que a lo mejor esta materia pues me iba a demostrar que esa carrera no era para mí (informante M5, comunicación personal, 2020, septiembre 28).

Es preciso señalar que ninguna de las prácticas mencionadas se ejerce exclusivamente hacia la juventud indígena; sin embargo, en esta población se intensifican sus consecuencias dada la interseccionalidad de características. Es decir, las y los jóvenes han experimentado el no reconocimiento por su clase socioeconómica y condición étnica, pero, además, en el caso de las mujeres, por su género, lo cual ocasiona una acumulación de desventajas y desigualdades.

Asimismo, si bien las prácticas de no reconocimiento se presentan tanto en la universidad pública como en las privadas, en estas últimas se manifiestan con mayor frecuencia, al menos desde las experiencias de las y los jóvenes. Ello adquiere notoriedad al tomar en cuenta que el número de participantes de universidades privadas fue menor (cuatro); sin embargo, se identificaron más prácticas de no reconocimiento que en el grupo (11) de la universidad pública.

Al respecto, Saraví (2019) señala que las diferencias en infraestructura, calidad educativa y composición social entre universidades privadas y públicas ocasionan una fragmentación educativa y un distanciamiento social que incrementan la brecha entre las y los jóvenes que acuden a una u otra institución. Dicha brecha, además de relacionarse con las experiencias educativas o condiciones infraestructurales, acrecienta el desconocimiento acerca de las situaciones que experimentan otros jóvenes.

En concordancia con lo anterior, se encontró que este distanciamiento involucra no solo a estudiantes, sino también a docentes. En el primer caso, las y los jóvenes indígenas refieren que al ingresar a las universidades privadas percibieron de inmediato las diferencias con otros estudiantes y que ello afectó sus procesos de socialización.

Y en la UVM la mayoría, como el 80 por ciento, se movía en carro, y no eran carros que tú digas viejos, eran carros nuevos; la forma de vestir de los alumnos también era muy diferente. Entonces yo me acuerdo de que no generé muchas amistades en la universidad (informante M1, comunicación personal, 2019, octubre 18).

En cuanto al personal docente, algunos de los que imparten clases en las universidades públicas o privadas son exalumnos de esas mismas instituciones. Al respecto, Saraví (2019) menciona que si bien esto puede crear un nivel mayor de empatía o comprensión entre estudiantes y docentes, también aumenta el desconocimiento de las experiencias vividas por jóvenes que provienen de instituciones distintas.

Por ejemplo, muchos maestros nos decían “es que, pues nosotros también nos graduamos en la Uni [UANL]”, y los que estaban en la UVM es como que decían “nosotros nos graduamos de la UDEM”, “nos graduamos del TEC”.² Y yo pensaba ¿qué hacen aquí, entonces? (informante M1, comunicación personal, 2019, octubre 18).

Las diferencias entre estudiantes y docentes de cada tipo de escuela pueden ser un factor que permita explicar por qué en las universidades privadas se identificaron más experiencias negativas y de no reconocimiento que en las públicas, donde el tipo de alumnado proviene de diversos entornos socioeconómicos.

Es decir, se argumenta que la heterogeneidad de condiciones reduce el distanciamiento social dado que se interactúa con personas de diferentes características y, por ende, se conocen diversas realidades, situación que no sucede tan frecuentemente en las instituciones privadas, dado que acceden, en su mayoría, jóvenes con condiciones socioeconómicas similares.

Prácticas de no reconocimiento en el espacio urbano: discriminación y explotación

El espacio urbano y el espacio laboral se asocian con las esferas jurídica y de aprecio social que señala Honneth (1997). En ambos ámbitos se esperaría que las y los jóvenes tuvieran acceso a los mismos derechos que la población no indígena, desde el libre tránsito hasta contar con los servicios básicos. Además, no deberían ser objeto de prácticas de discriminación por su condición étnica; por el contrario, su

² La Universidad de Monterrey (UDEM) y el Tecnológico de Monterrey (TEC) son las dos universidades privadas de mayor costo en el estado, con una cuota semestral de alrededor de cien mil pesos.

diversidad lingüística y cultural debería ser valorada y apreciada (Didou Aupetit, 2018). No obstante, la realidad es diferente.

La discriminación, de acuerdo con el CONAPRED (2020), es una práctica que se expresa a través de un trato desfavorable o de desprecio hacia una persona o un grupo de personas, ya sea por sus características físicas o por su forma de vida. La discriminación ejercida hacia las y los jóvenes en la ZMM está asociada a su origen étnico y rasgos fenotípicos, características a las que se les atribuyen estereotipos y etiquetas negativas, presuponiendo que por ser personas indígenas son sucias, agresivas, deshonestas y tontas.

A través de estas prácticas de discriminación se denota también la segregación espacial que existe en la ciudad, ya que en el imaginario colectivo hay espacios de ocio y recreación que son asociados únicamente a la población indígena y otros que por estar ubicados en determinadas zonas de la ciudad son exclusivos para la población con cierto nivel socioeconómico.

Fue triste ver cómo cuando yo iba a la Alameda,³ la gente te mira diferente, te mira como feo y, y después me di cuenta, ¿no?, de cómo se tenía considerado ese lugar, que para nosotros [las personas indígenas] puede ser un punto de encuentro, de convergencia, para la gente es como de no vayas a ese lugar porque es donde van las gatas,⁴ entonces sí fue muy fuerte para mí. Y luego una vez entré [a un centro comercial] y toda la gente se me quedaba viendo, como que la miradita de qué andas haciendo acá, ¿no? Entonces, creo que, por ejemplo, en centros comerciales, en lugares donde creo que hay más gente como con un poder adquisitivo muy alto, sí, sí he llegado a sentirlo (informante M1, comunicación personal, 2019, octubre 18).

La segunda forma de no reconocimiento identificada en el espacio urbano es la explotación laboral. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014) asienta diferentes formas de explotación laboral como la trata de personas y el trabajo forzoso, entre otras. Sin embargo, una de las prácticas comunes, en especial con poblaciones vulnerables, es el pago salarial inferior al correspondiente por las horas laboradas.

En este caso, las y los jóvenes expresan que en los empleos obtenidos en la ciudad se les ha tratado injustamente pagándoles menos de lo acordado. Consideran que sus empleadores se han aprovechado de su desconocimiento sobre los derechos laborales y de su condición étnica para exigirles más horas de trabajo sin mejorar su salario.

³ En la ZMM, la Alameda es un parque que se ha convertido en punto reunión para las personas indígenas que residen en la ciudad.

⁴ Palabra despectiva que se utiliza para referirse a las empleadas del hogar.

Me salí porque conforme pasó el tiempo me fueron poniendo más carga, y en ocasiones trabajaba hasta los domingos y no tenía descanso. Prácticamente trabajaba toda la semana con el mismo sueldo, no me aumentaban. Entonces se aprovechaban y no me pagaban lo justo (informante H1, comunicación personal, 2019, diciembre 19).

Aunque las dos formas de no reconocimiento mencionadas no se presentan en la universidad, es pertinente incluirlas en la sección de hallazgos, dado que más de la mitad de las y los jóvenes entrevistados laboran para costear sus estudios, por lo que las vivencias negativas que experimentan en el contexto urbano se suman a las del académico.

Las prácticas identificadas en ambos espacios, en el laboral y el educativo, vienen del contexto sociohistórico en el que la población indígena de México ha estado inmersa, dado que los estereotipos y las características negativas asignados desde la época de la conquista aún persisten en las dinámicas de comunicación y relaciones sociales.

La investigación hemerográfica realizada por Moreno Zúñiga (2010) da cuenta de lo anterior, ya que identifica las distintas percepciones de la población neolonesa sobre las personas indígenas, a quienes le otorgan calificativos negativos (peligrosas, tontas, perezosas); o, cuando son rasgos positivos, se los atribuyen únicamente por cuestiones folclóricas que caen en la infantilización y dejan de lado otras características. Por lo tanto, en las interacciones sociales que se tienen en la actualidad siguen permeando los remanentes idiosincráticos del pasado.

Asimismo, aunque algunas de las prácticas mencionadas son ejercidas mediante conductas o agresiones directas hacia las y los jóvenes, otras se presentan a través de una violencia simbólica o verbal (miradas, gestos o sobrenombres). Este tipo de prácticas conlleva un acto performativo que también evidencia las relaciones e interacciones asimétricas entre indígenas y no indígenas; por consiguiente, quien las ejerce se adjudica el derecho de clasificar a otras personas, a la vez que anula su libertad para autodeterminarse (Pérez Ruiz, 2019).

Estrategias de afrontamiento

A raíz de las prácticas de no reconocimiento, las y los jóvenes experimentan sentimientos de enojo, frustración, molestia y tristeza. Sin embargo, no son meros receptores pasivos ante dichas situaciones, sino que pueden realizar diferentes acciones para contrarrestarlas. Honneth (1997) señala que este tipo de acciones

son “la única forma de liberarse del sentimiento paralizante de vergüenza social que provocan las experiencias morales de desprecio” (p. 147).

Ante las vivencias de no reconocimiento, se encontró que las y los jóvenes despliegan estrategias de afrontamiento, que se dividen en perjudiciales o constructivas en función de sus consecuencias. Mientras que las primeras han obstaculizado sus trayectorias educativas universitarias, por medio de las segundas han logrado sobreponerse a las consecuencias negativas y reivindicar su identidad étnica. Las estrategias perjudiciales identificadas son la autoexclusión y el ocultamiento.

Al optar por la autoexclusión, las y los jóvenes minimizan la interacción con otras personas en el espacio universitario, dado que priorizan la valoración e importancia de su identidad étnica, por lo que al experimentar prácticas de no reconocimiento prefieren aislarse de otros estudiantes.

Entonces, como veía que no me hacían caso o no me querían integrar en sus equipos, pues mejor optaba por salirme o quedarme a hacer los trabajos yo sola, y al finalizar el primer semestre ya no iba a clases. Me salía de la casa, me iba al parque o me iba a cualquier otra parte que no fuera a la escuela. Esa actitud tomé, esa fue mi reacción el primer semestre (informante M4, comunicación personal, 2020, julio 12).

Si bien la estrategia mencionada redujo su exposición al no reconocimiento, también tuvo efectos en la trayectoria académica, e implicó que tuvieran mayor dificultad para establecer redes de apoyo social con otras personas, en particular con pares que sí pudieran fungir como soporte emocional.

El apoyo de los pares durante la etapa universitaria es fundamental, dado que se convierte, de acuerdo con Chávez Manzo (2017), en “un ancla emocional que en momentos críticos proporciona fortaleza para superarlos” (p. 9). De la misma manera, se ha demostrado su influencia positiva para evitar la deserción, pues las relaciones filiales y de pertenencia que se establecen con ellos promueven la permanencia en la universidad.

Por su parte, el ocultamiento de la identidad étnica supone que las y los jóvenes prefieran replegar elementos identitarios distintivos como el vestido o la lengua materna y adopten el estilo de vestimenta utilizado en el contexto universitario y urbano.

Yo creo que en el momento sí era como, pues, sí vestirme de manera diferente, tratar un poquito como de vestirme como ellos. Sí fueron como algunos dos intentos de hacer lo mismo que ellos hacían (informante M4, comunicación personal, 2020, julio 12).

Algo similar encontraron Gallegos, Cruz y Martínez (2020) en su investigación con jóvenes indígenas universitarios en Chiapas, quienes transitan por diferentes procesos de reconfiguración identitaria a raíz de su migración a la ciudad, entre ellos la negación de su origen étnico por temor al rechazo. Asimismo, el ocultamiento puede ser equiparado con lo que Berry *et al.* (2006) denominan asimilación, actitud que implica que las personas utilicen solamente elementos identitarios de la nueva cultura, dejando de lado los elementos propios.

Por lo tanto, las estrategias de afrontamiento perjudiciales, si bien cumplen con el objetivo de evitar la exposición al no reconocimiento, en paralelo merman las oportunidades para establecer redes de apoyo, tienen implicaciones en lo identitario y afectan el desempeño académico de las y los jóvenes.

No obstante, se identificó otro tipo de estrategias utilizadas, catalogadas como constructivas en tanto que no tienen efectos colaterales negativos. Dichas estrategias son la validación, la instrumentalización y la perseverancia.

Las y los jóvenes experimentan la validación a través del heterorreconocimiento de su identidad étnica. Sucede cuando los docentes u otros estudiantes los felicitan o animan por ser hablantes de una lengua indígena. Estas acciones son percibidas positivamente y producen sentimientos de orgullo y confianza en las y los jóvenes. Por consiguiente, exaltan su identidad étnica y su lengua materna, aun cuando tuvieron otras experiencias de no reconocimiento en el pasado.

Y yo creo que les faltaría un poquito meter también esa parte, ¿no?, lo de cultura indígena, porque, pues, como que muchos no lo conocen. Yo veo que hay muchos compañeros que viven como encerrados nada más en su mundo de Monterrey y no conocen más allá, de otras culturas y otros estados. Entonces, pues, yo creo que le falta más a la UANL meter ese tema, que lo vaya metiendo un poco más, que lo conozcan los compañeros y que habemos compañeros que estamos ahí estudiando y pues somos indígenas, y que estamos ahí, estamos estudiando, y que podemos hacer lo mismo que todos los demás, y pues que cada vez somos más, cada vez somos más los que estamos ahí estudiando. Yo creo que sí sería bueno, sería bueno eso (informante H3, comunicación personal, 2020, junio 5).

La validación no solo la han experimentado en relación con su identidad, sino que el personal docente exalta y reconoce el desempeño escolar de las y los jóvenes enfatizando la proeza que significó ingresar y permanecer en la universidad pese a las situaciones adversas devenidas de su pertenencia étnica.

Y después el profe me felicitaba, me felicitaba porque me sacaba bien los exámenes y me ponía una carita [una carita feliz en el examen porque había tenido buena calificación] y eso es lo que me motivaba más a estudiar y a echarle ganas (informante M2, comunicación personal, 2019, noviembre 18).

Por su parte, la instrumentalización de la identidad como estrategia implica que la pertenencia étnica sea utilizada para conseguir determinados objetivos (Bartolomé, 2006). En este caso, las y los jóvenes se percataron de que su origen étnico y hablar una lengua materna les otorgó acceso a trabajos y becas.

Sí, y ahí en Lux nos dan beca del 80 por ciento por saber hablar una lengua, y ahí fue donde dije aquí hay muchas oportunidades para nosotros y hay que aprovecharlas (informante H1, comunicación personal, 2019, noviembre 18).

Por lo tanto, la etnicidad se convirtió en un recurso social y, en lugar de negar u ocultar su identidad étnica, las y los jóvenes la evidenciaron y movilizaron para conseguir ciertos beneficios y, mediante ello, resistir al no reconocimiento.

Finalmente, la perseverancia, definida como la firmeza o constancia para concluir algo que se ha comenzado (Real Academia Española, 2020), se manifiesta en el esfuerzo dedicado para terminar los estudios a pesar de las condiciones personales y económicas desfavorables. Ello con la finalidad de demostrar a sus compañeros y compañeras que estaban equivocados al juzgarlos con menos capacidad.

Cuando alguien me excluía o me hacía el feo, así de que no se quería juntar conmigo, yo siempre decía voy a estudiar más y ser muy buena en las materias y les voy a demostrar que sí puedo (informante M1, comunicación personal, 2019, octubre 18).

Se empezaron a burlar de mi letra y me dijeron “tú no sabes nada, tú no vas a salir adelante”, y ese mismo hecho fue lo que hizo que yo pensara bueno déjame te demuestro que sí. Y entonces como que en mí nació eso de ¡yo voy a demostrar que sí puedo! (informante H1, comunicación personal, 2019, noviembre 19).

Las estrategias mencionadas pueden relacionarse con la resiliencia. Este concepto, que tiene sus orígenes en la física, alude a la capacidad de ciertos materiales para resistir y recuperarse de cambios a los que se les someten (Caldera-Montes, Aceves-Lupercio y Reynoso-González, 2016). Desde hace algunos años también ha sido

usado en la psicología, en particular para tratar de explicar cómo o por qué las personas que viven situaciones adversas o complicadas logran sobreponerse, de tal forma que las consecuencias no representan un factor negativo que afecta otras esferas de sus vidas (Caldera-Montes, Aceves-Lupercio y Reynoso-González, 2016).

Desde esta óptica, es posible considerar que las estrategias de afrontamiento que emplean las y los jóvenes se relacionan con un comportamiento resiliente, dado que ante las prácticas de no reconocimiento inician un proceso en el que despliegan diferentes acciones para sobrellevarlas.

Aunque hay diferentes aproximaciones para entender la resiliencia, García del Castillo *et al.* (2016) indican que la mayoría de las definiciones concuerdan en elementos clave que aluden a la capacidad o habilidad de una persona para adaptarse de manera positiva a contextos o situaciones adversos. Además, enfatizan que tal adaptación es un proceso dinámico en el que intervienen otros factores o mecanismos psicosociales, como la interacción entre la persona con su medio social y su entorno en general.

Lo anterior queda constatado en el hecho de que las relaciones sociales y dinámicas positivas que tuvieron en la universidad influyeron en las estrategias de afrontamiento constructivas que utilizaron las y los jóvenes. También es importante señalar el papel de la familia, dado que, mientras algunas de las personas participantes llegaron a residir con familiares que les proporcionaron beneficios a través de recursos tangibles (vivienda, alimentación) y apoyo moral para afrontar las prácticas de no reconocimiento, las y los jóvenes que migraron solos debieron afrontar las complicaciones experimentadas durante los primeros meses sin el apoyo de sus familias.

Aparte de eso, pues la familia, porque yo estoy lejos de donde crecí, de donde viví quince años. Eso para mí es como que es más difícil, también eso, separarme de la familia; sí, es lo que se me ha hecho más difícil. Porque me imagino que si tengo problemas aquí, o sea, si me siento mal o si alguien me hace sentir mal, pues no está aquí mi familia para apoyarme, y eso como que es más triste (informante M2, comunicación personal, 2019, noviembre 18).

Se evidencia la importancia de los lazos familiares en el lugar de destino migratorio; no obstante, también son esenciales aquellos que permanecen en las comunidades de origen. En este caso, las y los jóvenes mantienen interacciones sociales por teléfono o de manera presencial en vacaciones, que les motivan a continuar sus estudios y vida en la ZMM a pesar de las situaciones adversas.

Y cada vez que uno va de vacaciones que te dicen “ah, cómo te va, échale ganas” y que te digan que están orgullosos, yo creo que eso es la motivación para mí, o sea, porque me dicen mis tíos “ah, ya vas a terminar, estamos orgullosos de ti”, y esa es la... como que el mayor impulso (informante H3, comunicación personal, 2020, junio 5).

Al respecto, Chávez González (2013) y Romer (2008) encontraron que las y los jóvenes que migran acompañados de alguien cercano o, bien, que se comunican con regularidad con sus familias en el lugar de origen mantienen el arraigo comunitario y su pertenencia étnica, por lo cual logran afrontar las situaciones de discriminación y otras problemáticas relacionadas con las diferencias identitarias.

Por lo tanto, ciertos factores, en particular las interacciones sociales con amistades, docentes o familiares, son elementos que abonan a las estrategias de afrontamiento y promueven conductas resilientes en las y los jóvenes indígenas.

Asimismo, las prácticas de no reconocimiento pueden generar consecuencias y sentimientos negativos, pero también ocasionan que las y los jóvenes desarrollen estrategias para confrontarlas y transformarlas, logrando movilizar y visibilizar su identidad desde una lógica de reivindicación e imponiéndose ante contextos adversos que subvaloran sus identidades étnicas, es decir, “generan formas de agencia y conciencia que pueden crear modos efectivos de resistencia bajo las condiciones culturales de la posmodernidad” (Sandoval, 2004, p. 85).

Se argumenta que las y los jóvenes experimentan un proceso en el que replantean su identidad étnica, el cual es detonado tanto por los cuestionamientos y las confrontaciones que se manifiestan en prácticas de no reconocimiento, como por el heterorreconocimiento positivo que dignifica y valora su identidad étnica. Este proceso ocasiona que las y los jóvenes analicen su identidad destacando los rasgos positivos o cualidades.

Entonces yo me dije yo soy indígena y eso qué tiene de malo. Yo no me voy a seguir dejando que me digan cosas y así como soy, que vengo de un rancho o como le quieran poner, me siento con la misma capacidad que todos o quizás hasta más (informante H3, comunicación personal, 2020, junio 5).

Soy de una comunidad indígena, soy una indígena y estoy muy orgullosa, no tiene nada de malo; todo lo contrario, sabemos trabajar, sabemos cosas que quizá la gente de ciudad no sabe, y entonces dije a partir de hoy esto va a cambiar, ya nadie me va a pisotear, soy de donde soy, estoy muy orgullosa (M11, comunicación personal, 2020, agosto 28).

Así, este replanteamiento de la propia identidad étnica es lo que les ha permitido posicionarse de una manera distinta y visibilizarse desde una lógica valorativa (Ulloa, 2020). En consecuencia, han podido confrontar las prácticas de no reconocimiento al transformar los procesos de interacción con otras personas.

Cuando ya empecé a decir oye pues es que es parte de, mi abuela siempre se ha hecho las trenzas, cuando estaba niña también me las hacía. Entonces empecé a ver todo el trasfondo cultural que tenía una trenza en una mujer indígena, el ponerme mi primer camisha [blusa típica de mujeres nahuas de Hidalgo] para mí fue muy importante. También cuando yo empecé a tener como más eventos [conferencias, talleres, pláticas] era como esta es mi ropa, es importante, entonces me la voy a poner porque es de mi comunidad. Entonces yo empecé a darle como una connotación más simbólica, pero también de mucho respeto a mi vestimenta originaria (informante M1, comunicación personal, 2019, octubre 18).

Como lo afirman Gallegos Martínez *et al.* (2020) y Doncel de la Colina y Sordo (2020), a diferencia de generaciones previas de migrantes indígenas, las y los jóvenes ya no solo se insertan en espacios laborales; cada vez son más quienes migran para continuar sus estudios universitarios. Con ello han emergido como una generación joven que afronta de manera distinta los procesos de violencia y, en este caso, de no reconocimiento, y si bien existen actitudes que pueden desembocar en una descaracterización étnica (Bartolomé, 2004), también es notorio que reconfiguran estas actitudes transformándolas en estrategias de afrontamiento que reivindican su identidad étnica.

REFLEXIONES FINALES

Se concluye que las y los jóvenes indígenas migrantes que viven en la ZMM afrontan diferentes formas de violencia por los prejuicios y estereotipos asociados a su condición étnica. Estas formas de violencia constituyen prácticas de no reconocimiento e incluyen cualquier ataque verbal o físico experimentado por las y los jóvenes.

Asimismo, aunque se identificaron tanto en la universidad pública como en la privada, es en esta última donde ocurren con mayor frecuencia. Se deduce que esto es así en virtud de las diferencias en la composición social de la comunidad escolar (estudiantes, docentes), las características económicas e incluso las condiciones infraestructurales y de calidad educativa.

Algunas de estas prácticas son ejercidas por otros estudiantes no indígenas, pero también por docentes. Se manifiestan en forma de inferiorización, infantilización, exclusión y machismo.

Como respuesta, las y los jóvenes despliegan dos tipos de estrategias de afrontamiento que se clasificaron como perjudiciales y constructivas. Entre las primeras, se halla el ocultamiento y la autoexclusión. En el primer caso, se opta por negar el origen étnico con el objetivo de evadir las burlas, los comentarios o las agresiones; en el segundo, los lazos sociales son minimizados o nulificados de tal manera que las y los jóvenes prefieren dejar de interactuar con otros estudiantes.

Estas estrategias son perjudiciales porque, si bien en algunos casos se logra evitar las prácticas de no reconocimiento, los efectos colaterales resultan dañinos, puesto que las y los jóvenes no logran establecer redes de apoyo con pares. Estas redes resultan fundamentales durante el periodo de vida universitario tanto para sobrellevar las diferentes problemáticas propias de la escuela como para las de índole personal.

Sin embargo, también se identificaron otras estrategias de afrontamiento constructivas como la validación a través del heterorreconocimiento, la instrumentalización y la perseverancia. Estas estrategias surgen de un proceso de replanteamiento de la identidad étnica el cual implicó que, en primera instancia, las y los jóvenes cuestionaran la importancia de su origen étnico. Como resultado, han logrado re-conocer su identidad étnica desde una óptica valorativa; por tal razón, las estrategias se movilizan hacia aquellas que son constructivas promoviendo una conducta resiliente.

Se encontró que tanto en las prácticas de no reconocimiento como en las estrategias de afrontamiento el punto medular y desencadenante es el heterorreconocimiento resultante de la interacción social en la universidad. No obstante, también los lazos familiares en el lugar de origen y en el destino migratorio, así como el apoyo y la motivación devenidos de estos, resultan esenciales para sobrellevar las experiencias y situaciones adversas, por lo que contribuyen, del mismo modo, a generar o robustecer las estrategias de afrontamiento.

Los resultados y las conclusiones aquí expuestos pueden servir para generar líneas de acción que se implementen en las universidades, incluso desde los niveles educativos previos. Estas acciones deben orientarse a la promoción de espacios y prácticas que valoren la diversidad cultural existente en las aulas, evidenciando la riqueza de las tradiciones y el folclor indígenas, pero también visibilizando y reflexionando sobre las condiciones desiguales y estructurales que influyen en las inequidades que experimentan las personas indígenas en el país. Este tipo de

acciones podrían llevarse a cabo a través de asambleas estudiantiles o incorporando determinados tópicos en los diseños curriculares de todas las carreras profesionales.

En ese sentido, se concluye que el personal docente tiene un rol importante para contribuir a extinguir o minimizar las prácticas de no reconocimiento. Por lo tanto, resulta fundamental que se le involucre en las acciones para atender al estudiantado indígena. Se podrían incluir en las estrategias ya señaladas, pero además a través de la formación, particularmente en cursos que les capaciten o sensibilicen para atender a población culturalmente diversa.

Es importante contrastar los hallazgos aquí presentados a la luz del análisis de la construcción de los procesos primarios de socialización, en especial con la familia nuclear, para así comprender la incidencia de estos en la forma en que las y los jóvenes afrontan las prácticas de no reconocimiento en el ámbito urbano-universitario. Así también será fundamental incluir otras instituciones privadas y ampliar la muestra a otros estados del norte del país.

Por último, resulta esencial realizar investigaciones sobre resiliencia en jóvenes indígenas universitarios, dado que, como lo evidencia este artículo, tiene una relación directa con las estrategias de afrontamiento desplegadas. Por lo tanto, sería pertinente analizar su influencia en otras esferas y ámbitos de la vida de las y los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- AMBRIZ, Miriam (2011). *Habitando fronteras: jóvenes purhépecha en la Zona Metropolitana de Guadalajara* (Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente). CIESAS Repositorio <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/549/1/TE%20A.A.%202011%20Miriam%20Lizbeth%20Ambriz%20Aguilar.pdf>
- ANDRIGHETTO, Aline (2010). Os direitos humanos como instrumento de proteção contra o discurso de inferiorização. *Intersticios de la Política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 6(11), 49-68. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/16901>
- ARIZA, Marina (2005). Juventud, migración y curso de vida. Sentidos y vivencias de la migración entre los jóvenes urbanos mexicanos. En Marta Mier y Terán y Cecilia Rabell (coords.), *Jóvenes y niños: un enfoque sociodemográfico* (pp. 39-70). Uni-

versidad Nacional Autónoma de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Miguel Ángel Porrúa.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). Anuarios estadísticos de educación superior [base de datos]. <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto (2004). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI.
- BARTOLOMÉ, Miguel A. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá. Revista de Antropología*, 9(agosto), 28-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169014140003>
- BASTIANI, José; Ruiz-Montoya, Lorena; Estrada Lugo, Erin; Cruz Salazar, Tania, y Aparicio Quintanilla, José (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 34(135), 8-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100002&lng=es&tlang=es
- BERMÚDEZ, Flor Marina (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116-145. <https://doi.org/10.18359/reds.1938>
- BERNARD, Russell (2006). *Research methods in anthropology*. Altamira.
- BERRY, John; Phinney, Jean; Sam, David, y Vedder, Paul (2006). Inmigrant youth: acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology. An International Review*, 55(3), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- BONFIL BATALLA, Guillermo. (1990). *Méjico profundo*. Grijalbo.
- CALDERA-MONTES, Juan Francisco; Aceves-Lupercio, Brenda, y Reynoso-González, Óscar (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- CHÁVEZ ARELLANO, María (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 31-55. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003&lng=es&tlang=es
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, Mónica (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones*, 34(134), 131-155. <https://doi.org/10.24901/rehs.v34i134.462>

- CHÁVEZ MANZO, María del Carmen (2017). El vínculo afectivo del estudiante universitario con sus compañeros como factor de permanencia. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0098.pdf>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2015). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2015*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Coordinación General de Planeación y Evaluación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239921/01-presentacion-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2018). *Encuesta nacional sobre discriminación 2017. Prontuario de resultados*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Universidad Nacional Autónoma de México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis_Prontuario_Ax_1.2.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2020). *Discriminación e igualdad*. Secretaría de Gobernación, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Sistema Nacional de Información sobre Discriminación. https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&cop=142
- CUESTA MORENO, Oscar Julián (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Universitaria*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19011>
- CZARNY, Gabriela Victoria (coord.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional (Colección Polvo de Gis).
- DIDOU AUPETIT, Sylvie Andrée (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- DOMÍNGUEZ RUEDA, Fortino (2011). *Zoques en la ciudad de Guadalajara: la reproducción de una identidad étnica dispersa* (Tesis de maestría, Centro de Investigaciones de Estudios Superiores en Antropología Social). Repositorio CIESAS. Bibliotecas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. <http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/144>
- DONCEL DE LA COLINA, Juan Antonio, y Sordo, Juan (2020). Introducción. En Juan Antonio Doncel de la Colina y Juan Sordo (eds.), *Jóvenes indígenas urbanos. Educación e identidad* (pp. 17-32). U-ERRE Universidad Regiomontana, Gedisa.

- DUARTE QUAPPER, Klaudio (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Ultima Década*, 8(13), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004>
- DURIN, Séverine (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, 19(38), 63-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=136/13603803>
- FORNERO, Agustina, y Artaza, Carolina (2018). ¿Infantilización o feminización indígena? Reflexiones conceptuales para pensar el mestizaje. En Gustavo R. Cruz (coord.), *Sujetos políticos indígenas. Indigenismos, mestizaje y colonialismo* (pp. 99-118). Teseo.
- FRASER, Nancy (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99. <https://programaddssrr.files.wordpress.com/2013/05/la-justicia-social-en-la-era-de-la-polc3adtica-de-identidad.pdf>
- GALLEGOS MARTÍNEZ, Gabriela; Cruz Salazar, Tania, y Martínez Velasco, Reynaldo Germán (2020). Procesos identitarios de jóvenes indígenas universitarios. *Revista Internacional de Humanidades*, 7(1), 61-76. <http://dx.doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v07i01/61-76>
- GARCÍA DEL CASTILLO, Jose A.; García del Castillo-López, Álvaro; López-Sánchez, Carmen, y Dias, Paulo (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y Drogas*, 16(1), 59-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83943611006>
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En Leticia Irene Méndez y Mercado (ed.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff* (pp. 11-24). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Dirección General de Asuntos del Personal Académico.
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9-34. <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (2011). Cultura, identidad y procesos de individualización. En Laura Loeza Reyes y Martha Patricia Castañeda Salgado (coords.), *Identidades: teorías y métodos para su análisis* (pp. 15-28). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

- GONZÁLEZ MARTÍN, Luis (2010). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En Rebeca Mejía Arauz y Sergio Antonio Sandoval (eds.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 158-173). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- HERNÁNDEZ I DOBON, Francesc; Herzog, Benno, y Rebelo Martins, Mauricio (2017). La educación y la teoría del reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1), 395-406. <https://doi.org/10.1590/2175-623670297>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; Fernández-Collado, Carlos, y Baptista-Lucio, María del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- HONNETH, Axel (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría* (5), 78-92. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.339>
- HONNETH, Axel (1997). *Las luchas por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- HONNETH, Axel (2007). *Reificación*. Katz.
- HONNETH, Axel (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Estructura económica de Nuevo León en síntesis*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825090029>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Nuevo León 2017. Gobierno del Estado de Nuevo León*. Gobierno del Estado de Nuevo León, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/NL_ANUARIO_PDF.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021a). *Panorama sociodemográfico de México 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021b). *Presentación de resultados. Nuevo León*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_nl.pdf
- JULVE MORENO, Carmen (2001). Multiculturalidad y educación. Niños inmigrantes en la escuela aragonesa. En Antonio Sipán Compañé (coord.), *Educar para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 213-240). Mira.
- MALLIMACI, Fortunato, y Giménez Béliveau, Verónica (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.

- MARTÍNEZ CANALES, Alejandro (2016). Dilemas de la educación intercultural: la experiencia de profesores bilingües en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7(13). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.239>
- MENDOZA ZUANY, Rosa Guadalupe (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1-35. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>
- MESEGUER, Shantal (2015). Educación superior en la sierra Zongólica. En Maya Lorena Pérez Ruiz, Verónica Ruiz Lagier y Saúl Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 107-136). Universidad Pedagógica Nacional.
- MORENO ZÚÑIGA, Rebeca (2010). Indígenas en la ciudad y en la lejanía. La representación diferenciada de los indígenas en el discurso periodístico (El Norte: 1988-2006). En Séverine Durin (coord.), *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas* (pp. 253-268). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública del Tecnológico de Monterrey.
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Educación obrera para el trabajo decente. Módulo 6: formas de explotación laboral*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/-americas/-/-ro-lima/-/-ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_249892.pdf
- ORTELLI, Paola, y Sartorello, Stefano (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. *Perfiles Educativos*, 33(76), 77-90. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000500011&lng=es&tlang=es
- PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (2019). Jóvenes indígenas en América Latina: reflexiones para su investigación desde la antropología. *Anuario Antropológico*, 44(2), 21-50. <https://doi.org/10.4000/aa.4003>
- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española [en línea]. <https://www.rae.es>
- REVUELTA, Beatriz, y Hernández-Arencibia, Raynier (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de Moebio* (66), 333-346. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- ROBLES, Bernardo (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>

- ROMER, Marta (2008). Los hijos de los migrantes indígenas en la ciudad de México. En Maya Lorena Pérez Ruiz (coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* (pp. 205-218). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- ROMER, Marta (2009). *¿Quién soy? Estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- RUIZ LAGIER, Verónica (2015). ¿Cómo introducir el debate intercultural en los espacios ‘convencionales’ de educación superior? En Maya Lorena Pérez Ruiz, Verónica Ruiz Lagier y Saúl Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 77-106). Universidad Pedagógica Nacional.
- SANDOVAL, Chela (2004). Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos. En Bell Hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 81-106). Traficantes de Sueños.
- SARAVÍ, Gonzalo (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela. En Pedro Núñez, Lucía Litichever y Denise Fridman (comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 41-60). EUDEBA.
- SARTORELLO, Stefano, y Cruz Salazar, Tania (coords.) (2013). *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. Fray Bartolomé de las Casas.
- SAUTU, Ruth (1999). Estilos y prácticas de la investigación científica. En Ruth Sautu (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los autores* (pp. 36-56). Belgrano.
- SORDO, Juan (2020). Universitarios indígenas en la Zona Metropolitana de Monterrey. Trayectorias educativo-laborales y repercusiones identitarias. En Juan Antonio Doncel de la Colina y Juan Sordo (eds.), *Jóvenes indígenas urbanos. Educación e identidad* (pp. 197-222). U-ERRE Universidad Regiomontana, Gedisa.
- TAYLOR, Steven, y Bogdan, Robert (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en la investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- ULLOA, Astrid (2020). Feminismos indígenas en América Latina: replanteamientos para las ciencias sociales. Trabajo presentado en el VII Congreso Nacional de las Ciencias Sociales. Las Ciencias Sociales en la Transición, Nuevo León, México, 9-13 de noviembre. Mecanuscrito.
- URTEAGA CASTRO-POZO, Maritza (2008). Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana. *Ponto-E-Virgula* (4), 261-275. <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/14192/10417>

VÁZQUEZ FERREL, Carla (2014). *Migración y discriminación contra las migrantes indígenas: el caso de las mujeres migrantes en la Zona Metropolitana de Monterrey* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León). Colección Digital UANL. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1080259425.PDF>

ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo (2013). Jóvenes indígenas y construcción identitaria. Procesos de transculturación en estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, en el estado de Veracruz. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*, 24(mayo-agosto), 115-140. https://www.academia.edu/7694069/REVISTA_DEVENIR._NUMERO_ESPECIAL_SOBRE_LOS_JOVENES