

Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios

*No future without dreams;
The aspirations of indigenous university students*

LORENZA VILLA LEVER

Recibido: 15 de marzo de 2021

Aceptado: 1 de agosto de 2022

Resumen: En México se promueve la incorporación a la educación superior de poblaciones históricamente discriminadas como la indígena, pero también se encubre el racismo con la categoría igualadora del mestizo. ¿Quiénes son las personas indígenas que logran llegar a la universidad a pesar de las desigualdades, la discriminación y el racismo? ¿Cómo estas instituciones ayudan u obstaculizan sus aspiraciones educativas y laborales? Se concluye que, ante las desigualdades estructurales y las condiciones asimétricas de los espacios universitarios, la respuesta de los jóvenes indígenas universitarios en tanto agencia es fundamental para tener aspiraciones y abrirse oportunidades hacia el futuro deseado.

Palabras clave: racismo, desigualdades, aspiraciones, indígenas, educación superior, agencia.

Abstract: Mexico promotes the access of historically discriminated populations such as indigenous people to higher education, but it also disguises racism under the equalizing category of mestizo. Who are the indigenous people who manage to get into the universities despite inequalities, discrimination, and racism? How do these institutions help or hinder their educational and employment aspirations? It is concluded that given the structural inequalities and asymmetric conditions embedded into university spaces, the response of indigenous university students as an agency is essential to developing aspirations and opening opportunities for a desired future.

Keywords: racism, inequalities, aspirations, indigenous, higher education, agency.

En América Latina, y muy particularmente en México, los pueblos indígenas han sido históricamente considerados como un obstáculo a la modernización y al desarrollo de los Estados nacionales. En sus esfuerzos para asimilarlos a la cultura dominante, se sirvieron del indigenismo, corriente de pensamiento dominante durante casi todo el siglo XX en México, que privilegia a la cultura occidental sobre la de los pueblos indígenas y que presenta al mestizo como un ideal que apoya el enfoque monocultural de los Estados nacionales, bajo los supuestos del progreso y la modernidad.

Los principales exponentes de esta corriente en México fueron Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán. Este último concibe la aculturación como la consolidación de una cultura nacional, mestiza, en la que desaparecen las relaciones interétnicas y por tanto la variedad cultural, las comunidades indígenas y la explotación del indio (Fábregas Puig, 2021).

Las políticas emanadas del indigenismo buscan imponer a los pueblos originarios ordenamientos y modos de vida diseñados por no indígenas, bajo una concepción de desarrollo atada al capital y ajena a los intereses de las comunidades. Es decir, el indigenismo se funda en el racismo y en la exclusión de los pueblos indígenas, no reconoce la riqueza de sus culturas ni sus lenguas, tampoco sus derechos y su autonomía. Esa configuración “del indio” y la idea de José Vasconcelos de promover a México como una nación mestiza, con una sola cultura y una única lengua, se concretaron con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y con la institucionalización de la educación como uno de los vehículos privilegiados para llevarla a la práctica.

Para Caso, el principal problema de México “no era racial, sino cultural” (Fábregas Puig, 2021: 44). Por ello era necesario el desdibujamiento de la variedad cultural de los pueblos indígenas en un Estado nacional culturalmente homogéneo, en el que el indio es asimilado al prototipo ideal del mestizo. Esta idea se convirtió, con Lázaro Cárdenas (1934-1940), en una política de Estado, con la cual se asimila la variedad cultural de los pueblos indígenas u originarios al Estado nacional. No obstante, los indios y la población negra de origen africano siguieron ocupando el lugar más bajo de la escala social, y el racismo justificaba las desigualdades.

Se desplazó a la consideración racial, pero se conservó el criterio de atribuirle a la cultura no sólo el origen de la diferencia, sino también de la desigualdad, en un ambiente intelectual donde se continuó pensando que la población indígena constituía un problema para consolidar la Nación. Es decir, los Estados nacionales en América Latina [...] concibieron sus respectivas poblaciones indígenas no como inferiores racialmente, pero sí como un obstáculo para configurar a la comunidad de cultura que sostendría las configuraciones sociales nacionales, y además, su presencia representaba para ellos un atraso (Fábregas Puig, 2021: 44).

Aunque esta tendencia continúa hasta finales del siglo XX, desde el movimiento de estudiantes en 1968 y sobre todo con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 se impulsó la crítica a las políticas indigenistas, que afirman que el indio es resultado de las relaciones coloniales de dominación, u orden colonial, que distinguió a un sector de la sociedad por su etnicidad y no por su situación de clase, y en consecuencia dan gran importancia a la necesidad de reconocer la variedad cultural, la dignidad de los pueblos indígenas y su derecho a defender y conservar su cultura, sus territorios y el medio ambiente, así como eliminar las desigualdades sociales. Entre los principales expositores de esta corriente están Ricardo Pozas, Guillermo Bonfil Batalla, Rodolfo Stavenhagen, Pablo González Casanova, Héctor Díaz Polanco, Andrés Medina Hernández y Salomón Nahmad y Sittón.

Stavenhagen y González Casanova proponen como opción crítica al indigenismo la teoría del colonialismo interno, que se funda en la idea de que hay una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos. Es decir, si bien las comunidades indígenas son parte de la sociedad nacional, la relación entre ambas es asimétrica y desventajosa para los pueblos originarios. Por su parte, Bonfil Batalla propone la teoría del control cultural y el concepto de etnodesarrollo. Supone que “los pueblos indígenas son capaces de reconstruirse y dirigir los destinos de su propia sociedad, independientemente de la dirección que tome la sociedad de clases” (Fábregas Puig, 2021: 165).

Sin embargo, estos planteamientos no ayudaron a superar las desigualdades sociales ni el racismo y la discriminación en México. El racismo es un sistema de exclusión que naturaliza las relaciones sociales jerárquicas

entre las personas; su clasificación por etnia, cultura, sexo, religión, color de piel, nivel escolar, etcétera, refuerza la discriminación o trato desfavorable a unos, causándoles desventajas en la vida y afectando sus derechos. El resultado es la acentuación de la distancia con los grupos de población históricamente racializados que marca de manera importante la relación entre culturas diversas, es decir, la manera de concretar la interculturalidad (Mato, 2021: 13; Wade, 2011, citado en Velasco Cruz, 2016; Carlos Fregoso y Domínguez Rueda, 2018: 23).

Frente a ese mestizaje homogeneizador existen corrientes que reconocen la presencia y la diversidad de culturas, y el ámbito educativo es un espacio privilegiado desde el cual es posible fortalecer la riqueza cultural o promover su negación. A partir del reconocimiento de México como nación pluricultural, se promueve la incorporación a la educación superior de poblaciones históricamente discriminadas como la indígena, pero se encubre lo racial y étnico con la idea de una igualdad fundada en el mestizo mexicano como categoría igualadora (Mato, 2021; Baronnet, Carlos Fregoso y Domínguez Rueda, 2018).

En este contexto, surgen dos interrogantes: ¿Quiénes son las personas indígenas que logran llegar a la universidad a pesar de las desigualdades, la discriminación y el racismo? ¿Cómo estas instituciones les ayudan u obstaculizan a construir sus aspiraciones educativas y laborales?

Para responderlas se aprovechan los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes que cursan la universidad. En ella se plantea la pregunta “¿Es usted indígena?”, con cuya respuesta se autoadscribe como indígena un pequeño grupo de estudiantes que la responde afirmativamente. Ese conjunto de jóvenes indígenas universitarios (JIU) constituye el universo de la investigación sobre el que se asienta este artículo.

Se plantean tres hipótesis:

1. La política de educación superior intercultural y los programas de discriminación positiva orientados a las y los JIU promueven su inclusión funcional en los espacios universitarios. La idea de México como nación pluricultural sirve más para propiciar la adaptación de las personas indígenas a las normas y valores institucionales e invisibilizarlos, que para promover cambios que hagan a estos espacios incluyentes.

2. La configuración asimétrica de los espacios universitarios orienta a las y los JIU con capitales diferenciados hacia horizontes de futuro delimitados por la estructura de oportunidades que tienen al alcance y, por lo tanto, puede restringir su capacidad de aspirar.
3. Es la capacidad de agencia de las y los JIU la que les permite modificar la premisa de que origen es destino.

Este artículo está organizado en cuatro partes. Primero se presenta la metodología y se definen los principales conceptos utilizados en la investigación; enseguida se ubica la educación indígena en la interdependencia entre lo global y lo local, y se sitúa la participación de las y los indígenas que estudian educación superior en universidades convencionales de México. En tercer lugar, se presentan los resultados del trabajo empírico; y finalmente se concluye que, ante los riesgos de las desigualdades estructurales y de las condiciones asimétricas de los espacios universitarios (EU) para ampliar las aspiraciones, la respuesta de las y los JIU en tanto agencia es fundamental para abrirse oportunidades hacia el futuro deseado. También, que cuando las estrategias no funcionan aparecen los límites de la agencia, pues la motivación y el esfuerzo individuales no son suficientes para superar las desigualdades y para ampliar la capacidad de aspirar.

METODOLOGÍA Y CONCEPTOS CLAVE

Universo de la investigación

En este artículo se trabaja sobre una submuestra de 59 mujeres y hombres que estudian educación superior, la cual es parte de una muestra no probabilística razonada (López-Roldán y Fachelli, 2015: 47) que incluye a 3 659 estudiantes que respondieron un cuestionario diseñado para una investigación más amplia, titulada “Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales”, que es interinstitucional, de ciencia básica, financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (286935) y coordinada por la autora.

El trabajo empírico se realizó durante el semestre de febrero a junio de 2019. Se aplicó un cuestionario de autollenado a estudiantes de seis

espacios universitarios: cuatro ubicados en la Ciudad de México y dos en Guadalajara; tres públicos y tres privados; tres consolidados y tres en vías de consolidación, en tres programas de pregrado y tres de posgrado. Se localizó a los estudiantes en tres momentos de sus estudios: en primero (L1) y último año (L4) de pregrado y durante la maestría (MA).

Los espacios universitarios donde se localizó a la población fueron seleccionados como casos genéricos que muestran no sólo su situación específica, sino también la de otras universidades con las que comparten algunas características, por lo que lo analizado en ellas puede también ser encontrado en otras, lo que permite identificar significados y proposiciones que enriquezcan el análisis (Coller, 2005: 34). Con base en ello, se tomó la decisión de utilizar nombres ficticios.

Espacios universitarios asimétricos (EUA)

Son el resultado de la configuración de la educación superior en México caracterizada por diversos grados de complejidad académica, que los clasifica en dos tipos de espacios universitarios (Villa Lever, Canales Sánchez y Hamui Sutton, 2017: 81-82; Altbach, 2009: 69; Rama, 2006: 16):

1. Los consolidados, públicos y privados, dan un papel preponderante a la investigación y al intercambio nacional e internacional de conocimientos científicos y tecnológicos, de profesores y de estudiantes. Ofrecen todos los niveles de estudio, publican los resultados de sus investigaciones en editoriales de prestigio y pertenecen a redes en todas las áreas de conocimiento.
2. Los que están en vías de consolidación, públicos y privados, priorizan la atención de la demanda local de educación superior y están centrados en licenciatura, diplomados y maestrías. Este grupo se caracteriza por la concentración de su oferta educativa en áreas de conocimiento rentables y por la disparidad en sus recursos financieros, institucionales y académicos.

Estas dos tendencias propician asimetrías entre los espacios universitarios, que, concebidos como espacios sociales, instituyen prácticas, usos y reglas y establecen condiciones de reconocimiento y criterios de equidad que seg-

mentan a la población que reciben por posición social, de manera que las y los estudiantes universitarios que poseen capitales diversos se distribuyen en ellos de manera diferenciada. Por ello se considera que propician una inclusión desigual que interviene en la capacidad de aspirar y en el tipo de aspiraciones de los JIU. En el cuadro 1 se presentan los EU seleccionados para esta investigación.¹

Cuadro 1
EU seleccionados por tipo de desarrollo académico y de financiamiento

Espacio Universitario	Desarrollo académico	Financiamiento
Nacional		Público
Regional	Consolidado	
Humanista		Privado
Alternativo		Público
Emprendedor	En vías de consolidación	
Católico		Privado

Índice de Oportunidad Socioescolar (IOSE)

Se utilizó para diferenciar grupos de estudiantes con distintas posiciones sociales y volúmenes de capitales diversos. Permite acercarse a la historia social de los jóvenes universitarios y descubrir las diferencias materiales y simbólicas de las familias de origen, así como a una historia social acumulada a partir de la vida familiar, escolar, y de la capacidad de elegir del agente, que son los tres capitales que lo forman (Villa Lever, Canales Sánchez y Hamui Sutton, 2017: 34-37):

1. El capital familiar se refiere a los recursos materiales y simbólicos inherentes al grupo familiar, que sitúa a sus integrantes en un contexto de origen con cierto tipo de condiciones económicas y culturales. Se definió con base en el ingreso familiar, formado por el sueldo de ambos progenitores y en el máximo grado escolar que alcanzaron.

¹ Todos los cuadros son de elaboración propia.

2. El capital escolar está formado por cuatro variables que permiten precisar los antecedentes escolares de las y los estudiantes: calificación promedio, materias reprobadas, éxito en exámenes y cumplimiento de tareas.² A partir de su combinación, es posible dar cuenta de los esfuerzos de los estudiantes por lograr lo que desean, lo que expresa capacidad de agencia dentro de una estructura universitaria que, al ser asimétrica, propicia las desigualdades.
3. Finalmente, el capital de oportunidad de elegir se refiere a la capacidad de los individuos para escoger lo que mejor les conviene, a partir de dos variables: la posibilidad de elegir, o no, tanto la universidad como el programa deseado. Esta capacidad de elegir confiere al individuo un sentido de pertenencia al asumir y adaptarse a sus valores y normas, que supone el reconocimiento institucional al capital cultural que poseen los agentes (Bourdieu, 1987) y permite al portador convertirlo en realizaciones de acuerdo con sus oportunidades reales para escoger lo que desea y valora.

El IOSE se expresa en dos posiciones sociales, o acumulación diferenciada de capitales, cada una con dos estratos (cuadro 2).

Cuadro 2
Posición social, estratos y combinaciones de capitales

Posición social	Estratos	
Baja	Muy Desfavorecido (MD)	Desfavorecido (D)
	3 capitales bajos	2 capitales bajos y 1 alto
Alta	Muy Favorecido (MF)	Favorecido (F)
	3 capitales altos	2 capitales altos y 1 bajo

Aspiraciones, anticipaciones, capacidad de aspirar y agencia

Las aspiraciones se refieren al proceso de construir activamente el futuro. Están estrechamente relacionadas con la imaginación, que es una práctica

² Entre los estudiantes de pregrado se indagan esas cuatro variables referidas a su desempeño en bachillerato y entre los de maestría a su desempeño en licenciatura.

colectiva medular en todas las formas de agencia, que forma parte de la cultura y expresa lo que las personas quieren alcanzar en cualquier sociedad (Appadurai, 2001: 45). Es decir, la agencia y las aspiraciones están estrechamente vinculadas.

Las aspiraciones permiten a los individuos juzgar lo que es bueno o deseable, con base en los valores sociales y en la posición que tienen en la sociedad; “son parte de un cierto tipo de sistema de ideas” que suponen “horizontes en las elecciones”; son formuladas por los individuos “en términos de bienes o resultados específicos, por lo general materiales y cercanos”, y están relacionadas con normas, presupuestos y axiomas que ubican a los individuos en el contexto de las ideas y creencias locales (Appadurai, 2015: 242, 249; 2004).

Para alcanzar una aspiración, el individuo en tanto agencia despliega su capacidad de elegir, de tomar decisiones y de actuar en consecuencia, para hacer uso de aquellos recursos que le permitan producir cambios en el entorno o en su modo de vida (Sen, 2000). En ese sentido, las aspiraciones se ubican en el cruce entre lo personal y lo social, pues son parte de un campo organizado de prácticas sociales donde las posiciones de agencia se orientan con base en la evaluación que hacen de su entorno. Asimismo, la agencia anticipa frente a los posibles desarrollos de futuro y con ello muestra la capacidad de aspirar de la persona. La anticipación tiene un papel crucial en las maneras en que el individuo piensa el futuro, en las decisiones de vida que toma y en cómo se siente con él mismo.

En síntesis, aspirar implica proyectarse hacia el futuro, para lo que es indispensable la agencia, en el sentido de tener la capacidad de elegir, de actuar y de comprometerse con lo que se busca. Sin embargo, no todos los grupos sociales están igualmente incentivados a aspirar, ni la capacidad de aspirar está distribuida de manera equitativa entre los espacios universitarios asimétricos, pues las condiciones socioculturales e institucionales desiguales la afectan de manera diferente (Baillergeau *et al.*, 2015). En nuestra sociedad, la amplitud del horizonte de oportunidades es más reducido para los menos favorecidos.

LOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Contexto global. El reconocimiento de la interculturalidad

Para entender quiénes son las y los JIU, es necesario situarlos en el contexto del resurgimiento de la educación superior intercultural, tanto en América Latina como en México. Los cambios que se promovieron en la definición de las relaciones interculturales propiciaron nuevas configuraciones en la educación superior, con base en la relación global-local. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce los derechos de las minorías en 1989, con el “Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes” (OIT, 1991); en 1999 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) da a los Estados la obligación de garantizar a las minorías oportunidades para alcanzar una educación a todos los niveles (OIT, 1999, artículos 26-28, 31), y la Conferencia Mundial contra el Racismo (2001) se pronuncia contra la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, en Durban, Sudáfrica. En la misma tendencia, México reforma el artículo 4º de la Constitución Política, en el que se acepta que “la Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en pueblos indígenas” (DOF, 1992), y en 2001 incluye en su Carta Magna la prohibición de “toda discriminación motivada por origen étnico o nacional...” (DOF, 2001). En ese marco se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, ubicada en la SEP, para poner en marcha la educación intercultural, a través de las Universidades Interculturales (Velasco Cruz y Jablonska Zaborowska, 2010: 65-66).

Contexto nacional. Las Universidades Interculturales

Habiendo reconocido en la ley que la interculturalidad no obstaculiza la consolidación del país y que los pueblos originarios enriquecen la cultura nacional, se crean en México las Universidades Interculturales, para atender la educación superior orientada a los pueblos indígenas, dando así cumplimiento a uno de los Acuerdos de San Andrés, firmados entre el gobierno y el EZLN. Aunque no se trataba de hacer un sistema universitario para indios y otro para no indios, hay muy pocos no indígenas que estudian en ellas.

Si bien la educación superior indígena intercultural en México ayudó a aumentar la matrícula de la población indígena en el nivel superior de

educación, su presencia sigue siendo baja. Las 11 Universidades Interculturales reconocidas por la SEP tenían 15 000 estudiantes en el ciclo escolar 2018-2019, en general provenientes de comunidades rurales pobres. De ellos, 14 939 cursaban licenciatura y 57% eran mujeres, para quienes ha sido una opción importante para poder estudiar educación superior, pues para ellas no es fácil hacerlo fuera de sus lugares de origen. La mayoría de las y los estudiantes no hablan una lengua indígena, aunque muchos la entienden; entre ellos la tasa de deserción es alta (Lloyd, 2019). No obstante, el aumento en la matrícula indígena se calcula entre apenas el 1% y el 4% en relación con el total de estudiantes (Didou Aupetit, 2018: 100-101). Las razones para que haya tan pocos indígenas en la educación superior se encuentran en la discriminación histórica y los prejuicios sobre los indígenas en la ciudad, en barreras culturales, en el énfasis del gobierno por acrecentar sólo la tasa de cobertura de la educación básica en sus regiones y en las condiciones de marginación de sus comunidades originarias. Muchos se vieron compelidos a irse a la ciudad en busca de trabajo, comúnmente de manera estacional, aunque desde finales del siglo XX aumentó el número de migrantes que se quedan de manera permanente en la ciudad (Domínguez, 2013).

Contexto local. Programas para estudiantes indígenas en universidades convencionales

La presencia de población indígena con 15 años y más, con educación media superior y superior en las dos ciudades donde se realiza este estudio, es reflejo tanto de la migración como del interés que tienen en estudiar: en 2015, en la capital del país, eran estudiantes de estos dos niveles 37.1% del total de indígenas en la entidad. Estaban dispersos por toda la ciudad, en sectores con distintos grados de marginalidad; más del 50% nacieron en la Zona Metropolitana y son hijos y nietos de los inmigrantes que tienen muchas décadas viviendo ahí, es decir, son indígenas urbanos, que ya no son migrantes y tampoco campesinos (Molina y Hernández, 2006: 41). En el mismo año, en Jalisco, 28.2% del total de indígenas tenía educación media superior y superior, y en la Zona Metropolitana de Guadalajara este porcentaje ascendía a 16.2% del total (INPI, 2017: 372, 379-381).

Los indígenas que viven en estas ciudades han aprovechado la amplia oferta de educación superior, motivados porque la consideran una herramienta que les permitirá mejorar sus niveles de vida e incorporarse a la sociedad nacional, además de fortalecer a su comunidad y reforzar su identidad (Bertely, 1998; Pérez Téllez, 2019: 120). Pero también hay quienes migran con objeto de estudiar en la universidad.

La educación superior ofrecida a las y los jóvenes indígenas en la Ciudad de México y en Guadalajara, en instituciones de educación superior convencionales, estuvo apoyada a principios de este siglo por programas de discriminación positiva, con el objetivo de impulsar la inclusión de la población en desventaja, reconocer la diversidad cultural y aumentar la participación de estudiantes indígenas en la educación superior (Didou Aupetit, 2013, 2018).

Hay dos programas de especial relevancia para ubicar a la población indígena de este estudio:

1. El Programa de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PEIIES) de la Fundación Ford,³ que funcionó de 2001 hasta 2010 en el contexto de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, con el propósito de incorporar a poblaciones históricamente discriminadas de este nivel educativo, como los indígenas (Ruiz Lagier y Lara Millán, 2012: 45-46; Velasco Cruz, 2010, 2012). En este programa participó una universidad pública consolidada de Guadalajara, con su Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI), que otorga la Beca Universidad Incluyente, un apoyo, sin condiciones, de 6 000 pesos al semestre. Este apoyo está acompañado de un programa de tutoría, con el cual se atienden las necesidades específicas de cada uno de los tutorandos durante toda su formación universitaria. En 2016 se otorgó a 218 indígenas. La mayoría de los estudiantes del PAAEI se ubica en el nivel de pregrado, aunque también hay algunos en posgrado. En 2013, había 87 estudiantes indígenas en los centros universitarios en la Zona Me-

³ La Fundación Ford financió en varios países de América Latina el programa Pathways for Higher Education, que en México se llamó PEIIES.

tropolitana de Guadalajara. De ellos, 57% eran mujeres y 43% hombres. Las mujeres se concentran en las áreas de Ciencias de la Salud (76%), Ciencias Económico-Administrativas (68%) y Ciencias Sociales y Humanidades (67%), mientras que los hombres estudian preferentemente carreras en Ciencias Exactas e Ingenierías (75%), Ciencias Biológicas y Agropecuarias (60%) y Artes, Arquitectura y Diseño (50%) (JIU, 2014: 25). Estuvieron involucrados en el programa 12 Centros Universitarios de dicha institución educativa, los cuales recibieron, cada semestre, a cerca de 200 estudiantes provenientes de un total de 25 pueblos originarios (García Hernández, García Cortez y Silas, 2018; Flores de la Torre, 2017: 42 y 45).

2. El Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, desarrollado por una universidad de Ciudad de México, se creó el 2 de diciembre de 2004. Inició con el Programa Universitario México Nación Multicultural, con objeto de responder a las reformas constitucionales que definen al país como nación multicultural. Incluye actividades de investigación, difusión y docencia, y se propone impulsar las relaciones entre diversas culturas. Emite una convocatoria anual para otorgar becas orientadas a estudiantes de pueblos indígenas originarios que están inscritos en la institución; a quienes reciben la beca se les asigna un tutor que los oriente en su transcurso escolar (Ruiz Lagier y Lara Millán, 2012: 62; Velasco Cruz, 2010, 2012). En 2005 se otorgan las primeras becas del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI). En marzo de 2014 cambia su nombre al de Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad y en 2016 integra en sus becas a los estudiantes afrodescendientes. Para ingresar al SBEI, los jóvenes “deben autoadscribirse como indígenas [...] para ser considerados como candidatos viables; deben hablar por lo menos una lengua indígena, tener promedio de excelencia académica [...] y demostrar, mediante un estudio socioeconómico, que son personas de escasos recursos económicos” (Ruiz Lagier y Lara Millán, 2012: 62-63; Velasco Cruz, 2010, 2012). Se pide a los candidatos un texto en el que manifiesten aquello “que los hace parte de un pueblo indígena

u originario [...]” (Mendizábal García, 2017: 4).⁴ En 2005 se apoyó a 50 becarios, número que aumentó cada año hasta alcanzar 880 en la convocatoria de 2017; proceden de 18 pueblos originarios y la incorporación de mujeres y hombres es paritaria. Entre 2006 y 2020 se titularon 589 estudiantes (Mendizábal García, 2017: 6).

En síntesis, aunque la educación superior orientada a los pueblos originarios pretende desde el principio impulsar la interculturalidad, no logra incorporar en las universidades creadas para ello el intercambio entre culturas. Lo mismo sucede en las universidades convencionales que de alguna forma reducen dicho intercambio al contacto individual, y aunque en principio reconocen la diferencia y la diversidad cultural, propician la inclusión de los indígenas a la estructura social establecida sin modificarla.

LAS Y LOS JIU EN LA MUESTRA

¿Quiénes son?

Como se puede observar en el cuadro 3, la muestra está constituida por 25 mujeres (M) y 34 hombres (H). Esta diferencia coincide con cifras del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2018), que asientan que el porcentaje de indígenas mujeres de 15 a 24 años que asiste a la escuela es de 32.7% contra 35.4% hombres; también coincide con las cifras de María Antonieta Gallart Nocetti y Cristina Henríquez Bremer (2006: 32) y las del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2006: 28), que corroboran que en el país son menos las mujeres indígenas estudiando educación superior.

⁴ Un ejemplo de la falta de respeto hacia el indígena fue la publicación, sin consentimiento, de la información personal solicitada por el programa.

Cuadro 3
Distribución de las y los jiu por tipo de EU, nivel de estudios y sexo

El nivel de estudios donde hay más JIU es en licenciatura: como sucede en el nivel nacional, el número de estudiantes indígenas disminuye conforme aumenta el número de años de educación superior: en primer año (L1) se identificaron 31 (M 41.9% y H 58.1%); en el último año (L4) ya sólo se encontraron 15 (M 47.6% y H 53.3%), muy posiblemente porque, como ocurre en el nivel nacional, hay una deserción importante en los primeros años de carrera. En maestría (MA) se autoadscriben como indígenas sólo 13 JIU (M 38.5% y H 61.5%). Los hombres predominan en todos los niveles y en cinco de los seis EU; sólo en el privado consolidado de la Ciudad de México hay más mujeres (77.8%).

Ninguno de las y los JIU de la muestra inició el pregrado con 18 años, edad reglamentaria y en la que la mayoría de las y los jóvenes del país empieza este ciclo escolar. Dos tercios de quienes cursan maestría tienen 28 años y más, el resto, en ambos grupos, son menores. Cabe señalar que sólo son solteros la mitad (53.8%).

La mayoría de las y los JIU pertenece a familias con un ingreso familiar bajo y medio-bajo; es decir, forman parte del pequeño porcentaje de estudiantes pertenecientes a los deciles de ingreso inferiores que estudian educación superior. Por el ingreso de su familia, 62.5% de JIU se ubica entre los deciles I y V, que estudian prioritariamente en los EU públicos. El 23.2% entre los deciles VI y VIII, ubicados mayoritariamente en EU privados en vías de consolidación. Sólo 14.2% se encuentra en los rangos medio-alto y alto, equivalentes a los dos deciles más favorecidos, que estudian en el EU privado consolidado (cuadro 8). Al comparar a este grupo de indígenas con la distribución nacional de estudiantes por decil de ingreso, se puede decir que en este estudio hay 27.4% más estudiantes indígenas de los primeros cinco deciles; 13.9% menos JIU de los deciles VI a VIII, y 13.5% menos universitarios indígenas de los deciles IX y X (Valls Esponda, 2019).

Es en los EU consolidados, tanto públicos como privados, donde se encuentran los porcentajes más altos de JIU que dependen económicamente de sus padres cuando cursan primer año de pregrado: en el Regional (78.6%), el Humanista (77.8%) y el Nacional (68.0%). En los espacios en vías de consolidación son muy pocos en esta situación. Cuando cursan el último año de carrera, 100.0% depende económicamente de sus progenitores, lo que denota que para permanecer estudiando son importantes el apoyo familiar y el interés de los progenitores en que sus hijos sean profesionistas (cuadro 4).

Cuadro 4

JIU que dependen económicamente de sus padres, o no, por tipo de espacio universitario y nivel de estudios

Tipo de Espacio Universitario	Dependen o no de sus padres	Nivel de estudios			TOTAL
		L1	L4	MA	
		%	%	%	
Nacional*	No	21.4		80	28
	Sí	78.6	100		68
Alternativo	No	66.7	100	100	83.3
	Sí	33.3			16.7
Humanista	No	16.7		100	22.8
	Sí	83.3	100		77.2
Emprendedor	No			66.7	66.7
	Sí			33.3	33.3
Regional	No	25		100	21.4
	Sí	75	100		78.6
Católico	No			100	50

Del total de JIU, sólo 4 de cada 10 tienen beca y se concentran en los EU consolidados, especialmente en el Nacional, cuya política afirmativa y las becas que ofrece los invitan a ingresar a sus aulas y les ayudan a permanecer estudiando (cuadro 5).

Cuadro 5
Tipo de EU por JIU con o sin beca

Tipo de EU	Nivel de estudios y beca		TOTAL	
	Subtotal			
	No	Sí		
Nacional	44	56	92.0**	
Alternativo	83.3	17.7	100	
Humanista	54.6	27.3	81.9*	
Emprendedor		100	100	
Regional	85.7	14.3	100	
Católico		100	100	
Total	55.9	40.7	96.6*	

*No suma 100.0% por los casos perdidos.

Para localizar a los estudiantes, se eligieron tres programas coincidentes en los seis EU estudiados, los mismos para el nivel de pregrado y de posgrado: administración, derecho e ingeniería (en software, computación o sistemas) que según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se encuentran entre los 10 programas universitarios más demandados en el país. Del total de JIU, 4 de cada 10 (40.7%) estudia derecho, 37.3% cursa ingeniería y 22.0% administración. Cabe subrayar que a nivel nacional los campos de estudio más frecuentados también son derecho y administración de empresas, seguidos de ingeniería. Los JIU cursan ingeniería principalmente en los espacios consolidados Nacional y Regional, pero la proporción de mujeres no llega a 2 de cada 10 (M 18.2% y H 81.8%); las mujeres estudian preferentemente administración (M 61.5% y H 38.5%) y se ubican en los EU Alternativo, Emprendedor y Católico, mientras que quienes estudian derecho (M 54.2% y H 45.8%) lo hacen principalmente en el EU Humanista y en menor medida en los EU Alternativo y Emprendedor.

Los únicos JIU que responden a qué etnia pertenecen son los del EU Nacional, lo que puede deberse al reconocimiento que reciben por su pertenencia étnica y a que hay un programa vigente para darles apoyo. Pertencen a las siguientes etnias: zapoteco, maya, mazateco, otomí, nahua de puebla, náhuatl, tének o huasteco, mixteco-ñuu savi, tlapaneco, totonaca y triqui. Casi ningún JIU dice hablar una lengua indígena; sin embargo, algunos señalan que hablan inglés y otros también francés. En el nivel nacional también son pocos los indígenas que hablan una lengua indígena. Hay muchos motivos para ello, pero uno de los más importantes es la discriminación hacia las personas indígenas que no hablan español.

En ese contexto, se puede decir que las y los JIU deben enfrentarse a una serie de problemas para tener éxito en sus estudios. Entre ellos, uno de los más importantes es el manejo del español: aunque lo hablan y comprenden, tienen dificultades para expresar ideas complejas, necesarias en el estudio de una carrera universitaria, lo que suele ir acompañado de bajas calificaciones y dificultades de aprendizaje. Pero también se enfrentan a la discriminación por motivos étnicos, situación que no siempre es aceptada por las y los JIU, pues consideran que se trata de un problema personal para relacionarse y hacer amigos; esta situación también está relacionada con la escasez económica que no les permite socializar; finalmente, la adap-

tación a la ciudad y a la institución donde estudian no siempre es fácil, sobre todo cuando el estudiante dejó su comunidad para ir a estudiar el bachillerato o la universidad (Velasco Cruz, 2018; Rea Ángeles, 2018).

¿Cómo se distribuyen entre los espacios universitarios asimétricos?

Las y los JIU se distribuyen de manera diferenciada entre los espacios universitarios asimétricos (cuadros 6 a 10).

Las y los JIU en espacios universitarios consolidados

El EU Nacional pertenece a un sistema o red nacional con docencia de licenciatura y posgrado y énfasis en la investigación y la difusión de la cultura en todas las áreas de conocimiento. Es gratuito y altamente meritocrático. Incluye a 42.4% de la muestra, con 44.0% de mujeres y 56.0% de hombres; apoya a las y los JIU a través de un programa enfocado en jóvenes de pueblos originarios y afrodescendientes. Las y los JIU que estudian en este sistema provienen de familias con recursos económicos bajos (79.5%),⁵ sus progenitores alcanzaron mayoritariamente educación media superior y muy pocos tienen carrera universitaria (padre 12.0% y madre 8.0%). Laboralmente, el padre se ocupa principalmente por cuenta propia (48.0%), 20.0% en el sector privado y 24.0% no percibe sueldo.⁶ Un tercio de las madres son amas de casa (32.0%). Se trata en su mayoría de JIU cuyo capital familiar es bajo (L1 85.7%, L4 83.3%, MA 40%). No obstante, tanto su capital escolar como el de oportunidad de elegir son altos en los tres niveles de estudio (escolar: L1 85.7%, L4 100.0%, MA 80.0%, y de oportunidad: L1 85.7%, L4 100.0%, MA 100.0%). Aunque se trata de jóvenes con una condición económica precaria, la combinación de sus capitales les da condiciones

⁵ El criterio para definir los rangos del ingreso mensual de los hogares tiene como base el Ingreso Corriente Total Promedio Trimestral por Hogar en localidades urbanas, agrupado por Deciles de Hogares (Levantamiento de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gastos de los Hogares 2016). En los rangos cerrados se tomó como referencia el punto medio del intervalo de ingreso y el mínimo en el último. Se agruparon los estratos del ingreso en dos categorías: Bajo (Bajo: Deciles I a V; Medio-Bajo: Deciles VI a VIII) y Alto (Medio-Alto: Decil IX y Alto: Decil X).

⁶ En esta categoría se agrupó a los padres que no trabajan, están jubilados, fallecieron, así como la pregunta sin respuesta.

para alcanzar una posición social alta con 75% en el estrato Favorecido; es decir, la precariedad del ingreso familiar y la baja escolaridad parental son compensados con dos capitales altos: el escolar y el de oportunidad de elegir. Ambos capitales suponen una agencia activa, que les permite ubicarse en un EU consolidado y de prestigio que a su vez refuerza sus capacidades y amplía su horizonte de futuro.

El EU Regional es un modelo público de red regional integrada por seis centros universitarios temáticos —especializados en un campo disciplinar, con sede en la Zona Metropolitana de Guadalajara— y nueve centros universitarios regionales —con carácter interdisciplinario y establecidos en distintas zonas del Estado. El semestre cuesta \$680 pesos. La licenciatura en promedio cuesta \$6 120 pesos.⁷ Incluye a 23.7% de la muestra, con mayoría de hombres (71.4%). Del total, dos terceras partes (65.4%) proviene de una familia cuyo ingreso es bajo, y algunas más con ingreso económico medio alto (7.7%) y alto (7.7%). Casi un tercio de ambos progenitores (padre 28.6% y madre 28.6%) tiene licenciatura, y 7.1% de padres cuenta con posgrado. Poco menos de la mitad (42.9%) de padres labora en una empresa privada; 21.4% en el gobierno y 21.5% por cuenta propia; 35.7% de las madres son amas de casa. Aunque la mayoría tiene capital familiar bajo (75.0%), muchos tienen capitales escolar y de oportunidad altos en los tres niveles de estudio, especialmente en maestría (capital escolar L1 87.5%, L4 80.0%, MA 100.0%; capital de oportunidad: L1 75.0%, L4 60.0%, MA 100.0%), lo que hace que 71.4% alcance una posición social alta, distribuidos en los estratos Favorecido (35.7%) y Muy Favorecido (35.7%); es decir, por la combinación de sus capitales en este EU es donde hay más JIU con mejores condiciones para enfrentar el futuro.

El EU Humanista es una red nacional de universidades particulares, con ocho campus en varios estados del país, sostenida por una congregación religiosa; se concibe de inspiración cristiana y se apoya en una filosofía humanista. Está orientado a la clase social alta, es privado y el costo del semestre depende del número de horas que se cursan. Por un mínimo de ocho horas el costo semestral es de \$50 485 pesos; por 30 horas se pagan

⁷ <<https://mextudia.com/universidades/udg/#costos+y+colegiaturas+de+la+universidad+de+guadalajara>> [consulta: 24 de agosto de 2020].

\$151 305. Es decir, en promedio un año de estudios cuesta entre \$101 000 y \$303 000 pesos.⁸ Este EU congrega a 15.2% de la muestra; la mayoría son mujeres (77.8%) y casi la mitad pertenece a una familia con ingreso alto (45.5%). Muchos de los progenitores tienen licenciatura (padre 33.3% y madre 55.6%) y posgrado (padre 55.6% y madre 22.2%). Casi 7 de cada 10 padres (66.7%) se ocupan en una empresa o negocio privado y el resto en el gobierno (33.3%). Es el EU donde hay más madres amas de casa (44.4%). Poco más de la mitad de las y los JIU de este EU tiene posición social alta (55.7%) y se ubican en dos estratos que los dividen en dos grupos con condiciones distintas: el Desfavorecido (44.4%), con dos capitales bajos y uno alto, que al ingreso a L1 es el familiar, y el Favorecido (44.4%), con dos capitales altos y uno bajo, que al ingreso suele ser el escolar. Aunque en pregrado la mayoría tiene capital familiar alto (L1 66.7% y L4 100.0%), tanto su capital escolar (L1 66.7%, L4 50.0%, MA 0.0%) como el de oportunidad (L1 50.0%, L4 50.0%, MA 100.0%) son bajos en la mitad de los JIU de este EU.

Cuadro 6
Ingreso familiar promedio de los JIU por tipo de EU

Tipo de EU	% Ingreso mensual familiar por tipo de EU (Pesos).				TOTAL
	Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Alto	
	(hasta 9 000)	(9 001 a 23 999)	(24 000 a 50 000)	(más de 50 000)	
Nacional	79.5	15.9	2.3	2.3	100
Alternativo	75	25	0	0	100
Humanista	27.3	27.3	0	45.4	100
Emprendedor	25	75	0	0	100
Regional	65.4	19.2	7.7	7.7	100
Católico	0	50	0	50	100
Subtotal	62.6	23.2	3.1	11.1	100

⁸ <<https://mextudia.com/universidades/iberoamericana/#%3cstrong%3ecostos+y+colegiaturas+de+la+uia%3c%2fstrong%3e>> [consulta: 24 de agosto de 2020].

Cuadro 7
Máximo grado escolar de padre y madre por tipo de EU

Tipo de EU	Grado Escolar	Total Padre	Total Madre
		%	%
Nacional	Educación Básica	48	52
	E. Media Superior	32	36
	Licenciatura/Ingeniería	12	8
	Posgrado		4
Alternativo	Educación Básica	33.3	50
	E. Media Superior	16.8	
	Licenciatura/Ingeniería	33.3	33.4
	Posgrado		16.6
Humanista	Educación Básica		11.1
	E. Media Superior	11.1	11.1
	Licenciatura/Ingeniería	33.3	55.6
	Posgrado	55.6	22.2
Emprendedor	Educación Básica	33.3	66.7
	E. Media Superior	33.3	33.3
	Licenciatura/Ingeniería	33.4	
	Posgrado		
Regional	Educación Básica	28.5	28.5
	E. Media Superior	14.3	42.9
	Licenciatura/Ingeniería	28.6	28.6
	Posgrado	7.1	
Católico	Educación Básica	50	50
	E. Media Superior		
	Licenciatura/Ingeniería		50
	Posgrado		

Cuadro 8
JIU por tipo de EU y ocupación principal del padre o tutor

Tipo de EU	Campesino o jornalero	Cuenta propia	Profesor de educación obligatoria	Gobierno	Empresa o negocio privado	No trabaja, jubilado, falleció, no contestó	TOTAL
Nacional	4	48		4	20	24	100
Alternativo	33.3	16.7				50	100
Humanista				33.3	66.7		100
Emprendedor			33.4	33.3	33.3		100
Regional	7.1	21.4		21.5	42.9	7.1	100
Católico		50				50	100
Subtotal	11.9	18.6	1.7	30.5	30.5	6.8	100

Cuadro 9
JIU por tipo de EU, nivel de estudios y capitales familiar, escolar y de oportunidad

Tipo de EU	Tipo de capitales	Nivel de estudios					
		L1		L4		MA	
		Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Nacional	Familiar	85.7	14.3	83.3	16.7	40	60
	Escolar	14.3	85.7		100	20	80
	Oportunidad	14.3	85.7		100		100
Alternativo	Familiar	66.7	33.3	100		100	
	Escolar	66.7	33.3		100	50	50
	Oportunidad	33.3	66.7		100	50	50
Humanista	Familiar	33.3	66.7		100	100	
	Escolar	66.7	33.3	50	50		100
	Oportunidad	50	50	50	50	100	
Emprendedor	Familiar					66.7	33.3
	Escolar					33.3	66.7
	Oportunidad					33.3	66.7
Regional	Familiar	75	25	60	40	100	
	Escolar	12.5	87.5	20	80		100
	Oportunidad	25	75	40	60		100
Católico	Familiar				100		100
	Escolar				100		100
	Oportunidad				100	100	

Cuadro 10
JIU por tipo de EU, posición social y estrato

Tipo de EU	Posición social de origen	Estratos	TOTAL
Nacional	Baja	Muy Desfavorecido	4.2
	12.5	Desfavorecido	8.3
	Alta	Favorecido	75
	87.5	Muy Favorecido	12.5
	Subtotal		40.7
Alternativo	Baja	Muy Desfavorecido	0
	42.8	Desfavorecido	42.8
	Alta	Favorecido	28.6
	57.2	Muy Favorecido	28.6
	Subtotal		11.9
Humanista	Baja	Muy Desfavorecido	0
	44.4	Desfavorecido	44.4
	Alta	Favorecido	44.4
	55.7	Muy Favorecido	11.2
	Subtotal		15.3
Emprendedor	Baja	Muy Desfavorecido	0
	33.3	Desfavorecido	33.3
	Alta	Favorecido	66.7
	66.7	Muy Favorecido	0
	Subtotal		5.1
Regional	Baja	Muy Desfavorecido	7.2
	28.6	Desfavorecido	21.4
	Alta	Favorecido	35.7
	71.4	Muy Favorecido	35.7
	Subtotal		23.7
Católico	Baja	Muy Desfavorecido	0
	50	Desfavorecido	50
	Alta	Favorecido	50
	50	Muy Favorecido	0
	Subtotal		3.4
TOTAL			100

Las y los JIU en espacios universitarios en vías de consolidación

El EU Alternativo⁹ es un sistema público, local-urbano, multicampus, con cinco planteles en distintas zonas de la Ciudad de México. Se autodefine como una institución de educación superior pública, alternativa y democrática. Es completamente gratuito, y se orienta explícitamente a la atención de los grupos más desfavorecidos de la población. Incluye al 10.2% de la muestra; casi 7 de cada 10 JIU que estudian en este EU son hombres (M 33.3%, H 66.7%) y provienen de hogares con recursos económicos bajos (75.0%). Un tercio dice que padre y madre tienen estudios superiores; sin embargo, el tipo de ocupaciones a las que se dedican no requieren de dicha escolaridad: 50.0% de los padres no perciben sueldo; un tercio son campesinos o jornaleros; y 16.7% trabajan por cuenta propia. Por otra parte, es el EU donde hay menos madres amas de casa (16.7%), quizá porque es necesario su trabajo para mejorar el ingreso familiar. Al iniciar su licenciatura, sólo 3 de cada 10 JIU tiene capital familiar alto, y a diferencia de los demás EU, en éste, quienes cursan el último año de carrera o una maestría tienen capital familiar bajo (L4 100.0% y MA 100.0%). Aunque por la combinación de sus capitales poco más de la mitad de las y los JIU (57.2%) tiene posición social alta, 4 de cada 10 se ubican en el estrato Desfavorecido, con dos capitales bajos (familiar y escolar) y uno alto: elegir la universidad y el programa deseados. Es decir, la precariedad familiar de la mayoría se combina con su bajo capital escolar (L1 66.7%). Empero, los que cursan el último año de pregrado tienen capital escolar alto, es decir, logran llegar hasta ahí los estudiantes con mejores capacidades académicas. Aun cuando el horizonte de este grupo está marcado por condiciones institucionales y familiares desventajosas, estar terminando el pregrado o cursando una maestría supone un logro personal que denota agencia y que les abre perspectivas para mejorar sus oportunidades futuras.

El EU Emprendedor es privado y pertenece a la red de universidades particulares Laureate Universities, con presencia en 19 países y 35 campus en México. Promueve la actitud de liderazgo y “una búsqueda permanente de la verdad y del bien común”. Administra las instituciones como empre-

⁹ <<https://mugs-monitoreo.com/2020/06/10/convocatoria-uacm-guia-de-admision-2020/>> [consulta: 24 de agosto de 2020].

sas lucrativas y está orientado a la clase media. El costo promedio de un semestre es de \$42 975 pesos, aunque varía dependiendo del plantel y la carrera.¹⁰ Congrega al 5.1% de la muestra, con mayoría de hombres (66.7%). El 75.0% de las y los JIU que estudian en este espacio vive en un hogar con ingreso familiar medio-bajo. Asimismo, 66.7% tiene posición social alta y la mayor parte se ubica en el estrato favorecido. Un tercio de padres tiene escolaridad básica (33.3%), y otro tanto media superior y superior, respectivamente. Se ocupan como profesores de educación obligatoria, en el gobierno y en la empresa privada (33.3% cada uno) y 3 de cada 10 madres son amas de casa. En este espacio se autoadscribieron como indígenas sólo tres estudiantes de maestría: dos tienen capital familiar bajo, y dos tienen altos los capitales escolar y de oportunidad.

El EU Católico nace, según sus propias palabras, “en el corazón de la Iglesia”. Es una red de universidades particulares con 10 planteles en el país, de los cuales tres están en Jalisco. Se propone formar líderes con espíritu de servicio, comprometidos con el bien común y congruentes con la identidad católica. El semestre cuesta \$10 395 pesos y la carrera \$93 555 pesos.¹¹ En este EU sólo hay 2 JIU, ambos hombres. Uno tiene ingreso familiar medio-bajo y el otro alto. Uno tiene progenitores con apenas educación básica; los del otro cuentan con educación superior; un padre trabaja por cuenta propia (50.0%), mientras el otro no tiene una actividad laboral (50.0%). Una de las madres es ama de casa.

Con base en este análisis se pueden observar tres grupos con diferentes combinaciones de capitales, donde el capital escolar cumple una función importante:

1. Los estudiantes de los EU Nacional y Regional: provienen en su mayoría de familias con bajo ingreso familiar, pero con posición social alta, porque sus altos capitales escolar y de oportunidad compensan la precariedad de sus condiciones familiares. En este grupo el capital

¹⁰ <<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=costos+carreras+UVM-CDMX+2020&ie=UTF-8&oe=UTF-8>> [consulta: 24 de agosto de 2020].

¹¹ <<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=costos+carreras+univa+2020&ie=UTF-8&oe=UTF-8>> [consulta: 24 de agosto de 2020].

escolar remite a una trayectoria escolar exitosa en la que el individuo tiene buenas condiciones académicas para cursar estudios universitarios y ejercita en tanto agencia su motivación y esfuerzo individuales como factor importante para ampliar el horizonte de futuro de las y los JIU. Esto también puede ser traducido en una mayor capacidad para elegir la universidad y el programa de estudios deseado, pues logran ingresar a EU prestigiados.

2. Los estudiantes del EU Alternativo: poco más de la mitad tiene posición social alta, en general sus familias tienen condiciones precarias y ellas y ellos, capital escolar bajo, lo que les dificulta convertir sus capitales en otros nuevos. No obstante, cuando el capital escolar es alto, compensa las desventajas inherentes a las características de la familia de origen.
3. Los estudiantes del EU Humanista: están divididos por el tipo de ingreso familiar en un grupo con ingreso bajo y medio bajo y otro con ingreso alto. Sin embargo, dos tercios tienen bajos tanto su capital escolar como el de oportunidad, particularmente al inicio de la carrera. Este grupo integra a estudiantes favorecidos y desfavorecidos, entre quienes es muy importante el papel de la familia, que hace el esfuerzo de pagar el costo de la colegiatura para que las hijas y los hijos sean profesionistas.

Sin embargo, no es regla que las y los JIU con capital familiar bajo sean los que asisten a EU en vías de desarrollo. En ello interviene sobre todo la capacidad de actuar y decidir de los jóvenes, es decir, su agencia, reflejada en el esfuerzo académico realizado, que les amplía sus posibilidades reales para elegir la universidad y el programa de su interés. Un alto capital escolar compensa las desventajas de la familia de origen y posibilita convertir los capitales poseídos en otros nuevos, que les permiten soñar con el futuro laboral deseado.

¿Cuáles son sus aspiraciones educativas y laborales?

Las aspiraciones son una motivación importante para involucrarse activamente en el tiempo que viene, porque se refieren al proceso de construir el futuro. La aspiración de estudiar una carrera universitaria es atractiva

para las y los jóvenes y sus familias porque está asociada a la idea de que proporciona beneficios sociales y económicos, mejora las oportunidades de empleo y confiere un alto reconocimiento social a quien la sustenta. En esa medida, estudiar un pregrado o un posgrado representa una reacción de anticipación ante los posibles desarrollos de futuro, así como un intento de transformar las amenazas en riesgos manejables, pues supone adquirir cualidades que permitan superar condiciones heredadas de desigualdad.

La educación superior es una aspiración importante para las y los JIU y sus familias; es concebida como la herramienta por excelencia que les permitirá lograr sus anhelos, particularmente en el ámbito laboral, aunque es percibida de manera distinta por las y los JIU que estudian en distintos espacios universitarios (cuadro 11).

En los EU consolidados, sean públicos o privados, el mayor anhelo de las y los JIU es trabajar como profesionistas en una ocupación que les permita hacer lo que les gusta y ganar dinero suficiente para vivir bien.

Quienes estudian en EU públicos consolidados como el Nacional, aspiran a tener estabilidad económica, a conocer gente, a ampliar sus relaciones sociales y a viajar, mientras que los del Regional se interesan en mayor medida en ser dueños de una empresa y tener autonomía, aunque también valoran la estabilidad económica o el trabajo en el sector público. Los estudiantes del EU Humanista aspiran —al igual que los del Nacional— a tener estabilidad económica, a conocer gente y a ampliar sus relaciones sociales, y junto con los del Regional, a ser dueños de una empresa. Finalmente, los anhelos de quienes estudian en el EU Alternativo son distintos a los anteriores: desean trabajar en el sector público, estudiar un posgrado y apoyar a su comunidad. Cabe señalar que en este EU los contenidos de los programas están orientados hacia el sector público, de ahí su preferencia. Asimismo, en este espacio estudiar un posgrado es una estrategia que les puede dar acceso a una beca y a una afiliación institucional en caso de no conseguir trabajo.

En síntesis, las y los JIU valoran un futuro con estabilidad económica, y quienes tienen mejores condiciones piensan en tener una empresa propia.

Cuadro 11
Principales anhelos de los JIU por tipo de EU y nivel de estudios

Tipo de EU	Niveles de estudio	Trabajar en sector público	Trabajar en sector privado	Ser dueño de empresa	Profesional independiente	Estabilidad económica/ Ganar dinero	Ser autónomo/ Tener pareja	Viajar/ Conocer gente, relaciones	Ayudar a la comunidad
		L1	L4	L1	MA	L1	L4	MA	L1
Nacional	L1	2.4	16.7	4.8	14.3	9.5	2.4	16.7	16.7
	L4	11.1		11.1	38.9		5.6	22.3	5.6
Alternativo	MA	20	13.3	6.7	6.7			20	
	L1		11.1	22.2		22.2		22.2	22.2
Humanista	L4	33.3				33.3			33.3
	MA	16.7				16.7		16.7	33.3
Emprendedor	L1	5.9	5.9			35.2	5.9	5.9	11.8
	L4					33.3		50	
Regional	MA		33.3			33.3			
	L1								
Católico	L4	33.3	33.3						
	MA					33.3			

Por otro lado, las y los JIU quisieran ganar un sueldo muy superior al que tienen los estudiantes que trabajan, el cual asciende de acuerdo con el nivel de estudios que cursan. En general, las mujeres aspiran a sueldos más altos que los hombres. Cuando cursan pregrado, ellas quisieran que el sueldo les permitiera, por orden de importancia: mejorar su estilo de vida; independizarse de sus padres o pareja, y abrir un negocio propio, lo que no está entre las preocupaciones de los hombres. También consideran al negocio propio o la actividad laboral independiente como una estrategia que les ayuda a conciliar una actividad laboral remunerada con sus roles de madre y esposa y evitar situaciones laborales de sumisión y abuso de poder. Las prioridades de los hombres son tener una casa propia, mejorar su estilo de vida y ayudar a sus padres.

Las y los JIU privilegian sus metas académicas y con ellas han fortalecido sus aspiraciones laborales. En un horizonte de cinco años, no aparece la idea de formar una familia. Para todos es tan importante tener una profesión, que terminar los estudios que están realizando es la decisión del presente que los conduce a lograr las metas que se proponen a futuro, en particular conseguir un trabajo que los satisfaga y les dé estabilidad económica.

CONCLUSIONES

La educación superior intercultural es relativamente reciente en México. Inicia a principios de este siglo, tanto la ofrecida por el Estado como la apoyada por organismos internacionales e instituciones de educación superior, con base en programas de discriminación positiva que tienen un impacto positivo al reconocer a los JIU, darles mayor visibilidad y aumentar su presencia en las universidades convencionales.

Sin embargo, dichas iniciativas proponen una interculturalidad funcional (Walsh, 2010) en la que se privilegia la asimilación más que la integración a los valores y contenidos dominantes, considerados necesarios para ser parte de la sociedad. No siempre se ha atendido la igualdad en el acceso, ni se ha tenido como prioridad la retención de los estudiantes en las universidades hasta su egreso; sobre todo, no es claro que se funden en una concepción de inclusión como un proceso que afecta no sólo a jóvenes indígenas universitarios, sino a la vida institucional en su conjunto. En los EU estudiados, el énfasis está en la adaptación de las personas indígenas

a las normas y los valores de la institución universitaria y no en la introducción de cambios que incluyan sus culturas, idiomas, conocimientos y saberes en los planes de estudio y en el *ethos* universitario. Este es uno de los mecanismos de inclusión desigual que persiste invisibilizado y que profundiza las desigualdades entre la población indígena y la no indígena.

La mayoría de las y los jóvenes indígenas que estudian en los EU seleccionados provienen de familias con recursos económicos precarios, especialmente en los EU públicos. Todos sobrepasan por un año la edad más común para iniciar la universidad. En pregrado, el porcentaje de quienes son solteros y viven con sus padres es menor al promedio nacional. Pero los datos muestran que el apoyo material y emocional de los padres como estrategia para lograr la meta de obtener una profesión es una condición importante para concluir su carrera. Las becas también coadyuvan a ello y les permiten cierto grado de autonomía. No obstante, entre las y los JIU la deserción en los primeros años de pregrado parece ser tan alta como en el nivel nacional y son muy pocos los que cursan una maestría, nivel de estudios donde la mayoría ya formaron un hogar y no dependen de sus padres. Para este grupo, la familia sigue siendo un factor muy importante que los impulsa a estudiar, y es un referente para conservar el estilo de vida cuando provienen de medios favorecidos, o para mejorarlo si tienen condiciones más precarias.

Se pudo constatar que la población indígena concibe la educación universitaria como uno de los instrumentos más importantes para el mejoramiento y el ascenso social, que alimenta las aspiraciones personales. Tanto las y los JIU como sus progenitores ven a la universidad como la condición que les permitirá realizar el sueño de obtener una profesión y, con ella, un buen trabajo. Estudiar una carrera es parte del plan de vida que se trazan para construir el futuro. Ello les supone cumplir con ciertos procesos y ritmos temporales que los acerquen al tipo de ocupación laboral que buscan. Esta manera de regular sus anticipaciones y sus acciones para alcanzar lo que desean supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que se van constituyendo en prácticas y en valores estructurados por los procesos de socialización.

Como se mostró en el texto, se encontraron tres grupos que caracterizan a esta población y que permiten corroborar que la configuración asimétrica de los espacios universitarios interviene en la capacidad de aspirar de las y los

JIU y los orienta hacia horizontes de futuro diferentes, en tanto están delimitados por las condiciones y oportunidades que dichos espacios les ofrecen:

1. Las y los estudiantes de los EU Nacional y Regional, quienes a pesar de la precariedad económica y del bajo capital familiar logran compensar sus desventajas con un alto capital escolar, consiguen elegir la universidad y la carrera deseadas, que les ofrecen una estructura de oportunidades robusta para adquirir los conocimientos y las destrezas propias de su futura profesión, así como un *ethos* que orienta sus aspiraciones laborales. Un ejemplo de ello puede ser el relativo alto porcentaje de JIU varones que estudian ingeniería, principalmente en un EU consolidado, como una opción de prestigio ligada al progreso.
2. Las y los estudiantes del EU Alternativo tienen las condiciones familiares más precarias de la muestra y una combinación de capitales que los deja en situación de mayor vulnerabilidad; no obstante, las condiciones institucionales para la entrada y la permanencia en este EU les abre la oportunidad de ingresar y quedarse en la educación superior, a la que de otro modo no hubieran podido acceder. Al asumirse como universitarios, logran un anhelo, y acercarse a la obtención de un título profesional les permite replantear sus aspiraciones laborales en el marco de los aprendizajes que se les ofrecen.
3. Las y los estudiantes del EU Humanista, y en menor medida los del Emprendedor y del Católico, pueden compensar sus bajos capitales, especialmente el escolar, con las becas, con el apoyo económico de la familia y con la postergación de su independencia económica. Cabe señalar que este grupo está formado principalmente por un alto porcentaje de mujeres que estudian derecho y administración.

Con base en lo anterior, se puede plantear que las condiciones inherentes a la posición social de la familia son importantes porque implican facilidades u obstáculos que no dependen necesariamente de la agencia de las y los JIU, sino que son estructurales, y que las becas y las políticas compensatorias orientadas a apoyarlos son un apoyo importante que los impulsa a ingresar a la universidad. Pero para conservar la beca y permanecer en la universidad, y sobre todo para que los capitales acumulados se conviertan en mejores oportunidades de futuro, son indispensables el esfuerzo y el compromiso

individuales. Sólo así lograrán convertir sus capitales en otros nuevos, con vistas al futuro. Es decir, es la capacidad de agencia la que les permite modificar la premisa de que origen es destino.

Asimismo, el capital escolar, que supone dedicación, motivación y esfuerzo personal por parte de las y los JIU, tiene un papel muy importante porque pone las condiciones para compensar las desventajas que conlleva un capital familiar bajo, y abre posibilidades reales para elegir la universidad y el programa de estudios deseados. Un alto capital escolar ensancha la estructura de oportunidades, potencia la acción de la agencia para elegir, y en ese sentido amplía la capacidad de aspirar. Aunque los espacios universitarios asimétricos sitúan a la agencia en un contexto de ideas y creencias locales que ofrecen una estructura diferenciada de oportunidades, también abren horizontes de futuro. En ese sentido, las personas indígenas que logran llegar a la universidad a pesar de las desigualdades, la discriminación y el racismo tienen, en tanto agencia, posibilidades reales de alcanzar lo que desean y valoran. No obstante, las desigualdades persisten porque los EU, al ser asimétricos, amplían de manera desigual su capacidad de aspirar, y son los más desfavorecidos quienes tienen un horizonte de oportunidades más reducido.

Alcanzar su aspiración de ser profesionista y su concreción implica, para unos, construir caminos ascendentes, con puestos de dirección y trabajos estables con seguridad social y prestaciones. Para otros, abrir un negocio propio o asegurar una actividad laboral basada en el ejercicio de la profesión, tener salarios altos, y un empleo con ambiente agradable y respetuoso, que les deje tiempo para descansar. Las y los jóvenes con condiciones más difíciles orientan sus aspiraciones a hacer una carrera académica, como profesionales independientes y trabajos autónomos, con el anhelo de dedicarse al ejercicio de su profesión. Para las mujeres representadas en este estudio, a diferencia de los hombres, el trabajo es una condición para su emancipación, aunque deban conciliar su actividad laboral con roles de género que limitan su desarrollo profesional. Anhelan abrir un negocio propio que les dé la flexibilidad que requieren para atender a sus hijos y su hogar, y aun cuando el discurso neoliberal lo ha sobrevalorado, es una manera común en que la agencia considera adecuado responder frente a la exclusión y el desempleo. Pero cuando las estrategias no funcionan, aparecen los límites de la agencia. Las acciones personales para salir adelante necesitan estar

acompañadas del apoyo moral y económico de parte de la familia y de políticas institucionales como tutorías y becas que les ayuden a superar las desigualdades sociales heredadas. También necesitan una estructura de oportunidades en la que exista el tipo de ocupación apropiada para su nivel de educación, pues el solo esfuerzo individual no es suficiente para revertir las desigualdades estructurales ni para ampliar las aspiraciones y convertir los sueños en un futuro mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Philip (2009). *Educación superior comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Appadurai, Arjun (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires/Montevideo: Fondo de Cultura Económica/Trilce.
- Appadurai, Arjun (2004). *Culture and Public Action*. California: Stanford University Press.
- Appadurai, Arjun (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baillergeau, Evelyne, Jan Willem Duyvendak y Sebastian Abdallah (2015). “Heading towards a desirable future: aspirations, commitments, and the capability to aspire of young Europeans”. *Open Citizenship* 5 (2). Disponible en <<https://research.hva.nl/en/publications/aspirations-commitments-and-the-capability-to-aspire-of-young-eur>> [consulta: 3 de julio de 2021].
- Baronnet, Bruno, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda (coords.) (2018). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. México: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación. Disponible en <<https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>>; <DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.413078>>.
- Bertely, María (1998). “Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la Ciudad de México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3 (5): 39-51.
- Bourdieu, Pierre (1987). “Los tres estados del capital cultural”. *Sociológica* 2 (5): 11-17.
- Carlos Fregoso, Gisela, y Fortino Domínguez Rueda (2018). “Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México”. En *Racismo, interculturalidad y educación en México*, coordinado por Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda, 11-17. México: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación. Disponible en <<https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>>; <DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.413078>>.

- Coller, Xavier (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (1992). 28 de febrero.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2001). 14 de agosto.
- Didou Aupetit, Sylvie Andrée (2013). “Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 4 (11): 83-99. Disponible en <<https://ries.universia.net/article/view/126/304>> [consulta: 10 de junio de 2020].
- 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): Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300093&lng=es&tlng=es> [consulta: 10 de junio de 2020].
- Domínguez Rueda, Fortino (2013). *La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara-Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas.
- Fábregas Puig, Andrés A. (2021). *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Flores de la Torre, Tania (2006). “Atención a la diversidad cultural en la Universidad de Guadalajara: el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) (2003-2017)”. *Ixaya* 7 (12): 33-59.
- Gallart Nocetti, María Antonieta, y Cristina Henríquez Bremer (2006). “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”. *Universidades* 32: 27-37.
- García Hernández, Isaura Matilde, Ana Lilia García Cortez y Juan Carlos Silas (2018). “Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)* XLVIII (2). Disponible en <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27057946009/index.html>> [consulta: 19 de julio de 2020].
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2006). *Las mujeres indígenas de México: su contexto económico, demográfico y de salud*. Disponible en <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100833.pdf> [consulta: 24 de noviembre de 2020].
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2017). “Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2015”. Disponible en <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239932/10-cuadro-06.pdf>> [consulta: 27 de julio de 2020].
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2018). “Mujeres indígenas, datos estadísticos en el México actual”. Disponible en <<https://www.gob.mx/inpi/es/articulos/mujeres-indigenas-datos-estadisticos-en-el-mexico-actual?idiom=es>> [consulta: 27 de junio de 2022].

- Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU) (2014). *El Informe JIU 2013-2014*. Documento interno no publicado.
- Lloyd, Marion (2019). “Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros”. En *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, coordinado por Marion Lloyd, 69-96. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior.
- López-Roldán, Pedro, y Sandra Fachelli (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <<http://ddd.uab.cat/record/129382>>.
- Mato, Daniel (2021). “Introducción”. *Universidades* 87. Disponible en <<http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/536/499>>; <DOI:<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.536>> [consulta: 29 de junio de 2022].
- Mendizábal García, Evangelina (2017). “Las diversidades culturales de los becarios indígenas y afrodescendientes de la UNAM”. *Revista Digital Universitaria* 18 (5). Disponible en <<http://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/1060>> [consulta: 27 de julio de 2020].
- Molina, Virginia Ludy, y Juan Jesús Hernández (2006). “Perfil sociodemográfico de la población indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública”. En *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, coordinado por Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González, 27-67. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Gobierno del Distrito Federal/Secretaría de Desarrollo Social. Disponible en <<http://www.uqac.ca/grh/wp-content/uploads/2012/07/YanesTripledesafiomexico2006.pdf>>.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1991). “Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”. Disponible en <https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf> [consulta: 8 de junio de 2020].
- Pérez Téllez, Iván (coord.) (2019). *Indígenas urbanos. Proyecto de investigación etnográfica de la Ciudad de México*. México: Gobierno de la Ciudad de México-Secretaría de Cultura.
- Rama, Claudio (2006). “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”. *Revista Educación y Pedagogía* XVIII (46): 11-24. Disponible en <<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>> [consulta: 12 de marzo de 2015].
- Rea Ángeles, Patricia (2018). “Educación superior, migración y racismo. Zapotecos universitarios en la Ciudad de México”. En *Racismo, interculturalidad y educación en México*, coordinado por Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino

- Domínguez Rueda. México: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación. Disponible en <<https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>>; <DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.413078>>.
- Ruiz Lagier, Verónica, y Gloria Lara Millán (coords.) (2012). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en <https://deas.inah.gob.mx/archivos/info_publicaciones/1575997013.PDF>.
- Sen, Amartya (2000). *Development as Freedom*. Nueva York: Anchor.
- Valls Esponda, José (2019). “Panorama y retos de las instituciones públicas de educación superior”. Encuentro Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Superior. Ciudad de México, 29 de octubre de 2019.
- Velasco Cruz, Saúl, y Aleksandra Jablonska Zaborowska (coords.) (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Velasco Cruz, Saúl (2010). “La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa”. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Santiago de Compostela, España. Disponible en <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532571/document>> [consulta: 6 de junio de 2020].
- Velasco Cruz, Saúl (2012). “Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: el PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES”. En *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas*, coordinado por Verónica Ruiz Lagier y Gloria Lara Millán. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en <https://deas.inah.gob.mx/archivos/info_publicaciones/1575997013.PDF>.
- Velasco Cruz, Saúl (2016). “Racismo y educación en México”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* LXI (226): 379-408. Disponible en <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcrys/article/view/53667/48475>> [consulta: 24 de noviembre de 2020].
- Velasco Cruz, Saúl (2018). “El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco”. En *Racismo, interculturalidad y educación en México*, coordinado por Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda, 11-17. México: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación. Disponible en <<https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>>; <DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.413078>>.
- Villa Lever, Lorenza, Alejandro Canales Sánchez y Mery Hamui Sutton (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*.

- México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Walsh, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En *Construyendo interculturalidad crítica*, coordinado por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh. Disponible en <https://scholar.google.de/scholar_url?url=https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf&hl=es&sa=X&ei=MFjEYrqHEIzcmwHC2oPYAg&scisig=AAGBfm2ISF54RotuVAujqElBNvkxLh8Gbw&oi=scholarr>.
-

Lorenza Villa Lever

Doctora en Sociología por la École de Hautes Études en Sciences Sociales, París, Francia. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Temas de especialización: aspiraciones y temporalidades de los universitarios; desigualdades en la educación superior; políticas educativas de educación superior, media superior y educación tecnológica; libros de texto gratuitos; académicos de la educación superior. Circuito Mario de la Cueva s/n, 04510, Coyoacán, Ciudad Universitaria, Ciudad de México.

