

# Mujeres indígenas: experiencias y sentidos en torno a la universidad

## *Indigenous women: experiences and meanings about the university*

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1134>

Citlalli Melissa Segura Salazar\*

Yschel Soto Espinoza\*\*

Willelmira Castillejos López\*\*\*

Jessica Badillo Guzmán\*\*\*\*

### Resumen

El tema de la investigación es el resultado de la segunda parte de un trabajo con mujeres indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). En el estudio se analizan los motivos que condujeron a las estudiantes indígenas a cursar una carrera en la UACH, el ingreso a la universidad, los obstáculos personales y académicos en su tránsito universitario y, por último, sus expectativas personales y profesionales. Es una investigación de tipo cualitativo, exploratorio, descriptivo y desarrollada bajo el método fenomenológico. Se aplicaron entrevistas en profundidad a nueve mujeres estudiantes indígenas de la UACH. El procesamiento de las entrevistas se realizó a través del software Atlas ti 8.4, programa que facilita el análisis cualitativo de datos textuales. El análisis metodológico de los resultados se sustenta en la postura fenomenológica, cuyo interés primordial se centra en la experiencia del individuo. Se concluye que existen una variedad de expectativas y sentidos en torno a la universidad, además las estudiantes esperan al concluir su carrera aportar a sus familias y comunidades de origen.

**Palabras clave:** género – etnicidad – educación superior – expectativas – inclusión.

### Abstract

Our research topic is the result of the second part of a study with indigenous women at the Universidad Autónoma Chapingo (UACH). The study analyzes the motives that led indigenous students to study a major at the UACH, their admission to the university, personal and academic obstacles in their stay at

\* Doctorante en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Línea de investigación: Metodología e investigación en Educación Agrícola Superior. Universidad Autónoma Chapingo. México. [seguracitlalli@gmail.com](mailto:seguracitlalli@gmail.com)

\*\* Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Líneas de investigación: Educación agrícola, diseño curricular y educación a distancia. Profesora-investigadora, Universidad Autónoma Chapingo. México. [soesys@gmail.com](mailto:soesys@gmail.com)

\*\*\* Doctora en Humanidades (Lingüística). Líneas de investigación: Actitudes de hablantes monolingües y bilingües hacia variedades propias y ajenas, particularmente en escenarios de contacto lingüístico. Profesora-investigadora, Universidad Autónoma Chapingo. México. [williecastillejos@hotmail.com](mailto:williecastillejos@hotmail.com)

\*\*\*\* Maestra en Educación. Líneas de investigación: Políticas en educación superior, Innovación educativa y sustentabilidad, Estudiantes y egresados universitarios, Educación superior intercultural, internacionalización de la educación superior y gestión del aprendizaje. Profesora-investigadora, Universidad Veracruzana. México. [jebadillo@uv.mx](mailto:jebadillo@uv.mx)

the university, and finally their personal and professional expectations. It is a qualitative, exploratory, descriptive research conducted under the phenomenological method. In-depth interviews were applied to nine indigenous women students of the UACH. The interviews were processed using Atlas ti 8.4 software, a program that facilitates the qualitative analysis of textual data. The methodological analysis of the results is based on the phenomenological posture, whose primary interest is centered on the individual's experience. We concluded that there are a variety of expectations and meanings around the university, and that these students expect to contribute to their families and communities of origin at the end of their studies.

**Key words:** gender – ethnicity – higher education – expectations – inclusion.

## Introducción

La investigación sobre formación académica a nivel superior de estudiantes indígenas es un asunto que ha cobrado relevancia durante los últimos años. A partir del año 2000, en México se experimenta una recomposición en los estudios relacionados con la profesionalización de los indígenas (Bermúdez, 2017). En este marco de reformulación de políticas educativas surgen dos acciones que son fundamentales para comprender el proceso de formación académica de los estudiantes indígenas; la primera, la ejecución del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), financiado por la Fundación Ford y operado inicialmente con el apoyo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de tipo compensatorio; la segunda es el surgimiento de las Universidades Interculturales (UI), con lo que se instaura un nuevo subsistema de educación superior en el país.

Diversos trabajos han documentado los resultados de programas de base étnica como el PAEIIES (Badillo, 2011; Didou, 2014; Velasco, 2012). Otros han documentado experiencias y trayectorias académicas de estudiantes indígenas universitarios (Czarny, 2010, 2012; Czarny *et al.*, 2018). En otros casos se analizan particularmente experiencias de mujeres indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo (Chávez, 2020; Pérez, 2019; Segura, Chávez, 2016). Sin embargo, son escasos los trabajos que abordan aspectos de etnia, género y escolaridad en el nivel superior.

Maillard *et al.* (2008) señalan que poco se sabe respecto de quiénes son las estudiantes indígenas, sus demandas y expectativas, sus trayectorias educativas y universitarias, y los efectos que tiene su paso por la universidad en su desarrollo e inserción social. De igual modo, poco se conoce sobre cómo los procesos formativos han incidido en la reconfiguración personal y colectiva de estas estudiantes y su relación con sus comunidades (Czarny *et al.*, 2018).

Diversos estudios evidencian la necesidad de analizar la incorporación de las mujeres a carreras no tradicionales como las ingenierías (Bermúdez, 2013; Chávez, 2020), también sobre cómo el aumento de años de escolarización va transformando la condición de género de las

mujeres universitarias indígenas en el interior de sus familias, escuelas y comunidades. Asimismo, es importante generar un diálogo en torno a la desigualdad de clase, etnia y género, con la finalidad de fomentar programas de inclusión entre poblaciones indígenas y no indígenas, de tal manera que se fortalezca la reflexión sobre las prácticas en las universidades, hacia mujeres y hombres provenientes de comunidades indígenas (Gnecco, 2016).

En este marco, este trabajo tiene como objetivo analizar las experiencias de mujeres indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿qué motivos las condujeron a cursar una carrera en la UACH?, ¿cómo fue su ingreso a la universidad? ¿qué obstáculos personales y académicos se presentaron en su trayecto universitario? Y, finalmente, ¿cuáles son sus expectativas personales y profesionales?

El propósito es identificar las particularidades de las estudiantes, considerando las diferentes categorías que integran la experiencia escolar universitaria, permeadas por otras categorías como la etnia y el género. Para ello, se analizan las experiencias de nueve jóvenes universitarias indígenas mediante un estudio de carácter cualitativo.

## Educación Superior y pueblos indígenas

En América Latina existen trabajos pioneros en el análisis de los pueblos originarios y afrodescendientes, por ejemplo, los coordinados por Mato a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2015b, 2015a, 2017), desde la Cátedra Educación Superior para los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (ESIAL). En ellos se analizan experiencias y prácticas de numerosas Instituciones de Educación Superior (IES) en la región, destacando las dificultades y los desafíos que enfrentan estudiantes de pueblos originarios en el acceso al nivel superior y las formas en que estas IES han avanzado en la atención a la diversidad étnica y otras diversidades.

En México, el tema del acceso a la educación superior para jóvenes indígenas es poco atendido por los gobiernos. Algunos estudios señalan la pobreza, la baja calidad educativa recibida en los niveles anteriores, la distancia geográfica de los centros educativos, las barreras culturales y la discriminación como causas del rezago educativo entre los indígenas (Carnoy *et al.*, 2002; Gallart, Henriquez, 2006). Estas dificultades se presentan en todos los niveles, sin embargo, son determinantes en el acceso al nivel superior; vivir en un área indígena o ser miembro de un grupo étnico marca una profunda diferencia en el acceso al nivel superior (Navarrete, 2013).

Como un intento por contrarrestar la desigualdad educativa que enfrentan los estudiantes indígenas se han llevado a cabo una serie de acciones y programas destinados a interculturalizar la educación, con el objeto de garantizar el acceso a la educación superior de diferentes sectores sociales excluidos, entre ellos los indígenas, así como su derecho colectivo como pueblos a una educación culturalmente pertinente (Del Val en Mato, 2017). Es así como, a partir del año

2000, en México surgen dos iniciativas que son un parteaguas en el campo de estudio sobre educación superior y estudiantes indígenas. La primera fue la puesta en marcha del PAEIIES, cuyo propósito fue aumentar el ingreso, retención y graduación de estudiantes indígenas en el nivel de licenciatura, a través de asesorías individuales, cursos de nivelación, apoyo médico y psicológico. La segunda iniciativa fue la creación en 2003 de las universidades interculturales, cuyo objetivo fue ofrecer una opción educativa de cercanía geográfica y de acceso más probable que las universidades convencionales. De 2004 a la fecha se han creado 12 instituciones educativas de este tipo en regiones del país con alta densidad de población indígena (Gallart, Navarrete, 2017).

Diversos trabajos han discutido sobre la operación de programas de acción afirmativa aplicados en México, como el PAEIIES (Didou, Remedi, 2006; Romo, 2005; Flores, 2006; Didou, Remedi, 2009). En la última década se han implementado diversos tipos de acciones como, por ejemplo, programas de acción afirmativa, otorgamiento de becas, dispositivos de atención pedagógica, creación de nuevas instituciones educativas con la finalidad de aumentar las oportunidades de la población indígena para ingresar, permanecer y concluir estudios a nivel superior. Cabe destacar que no siempre estas iniciativas provienen del Estado, sino que algunas surgen de la organización de las comunidades indígenas para demandar educación superior, y otras son promovidas por agentes externos a ellas, que tienen interés en apoyar la educación universitaria en éstas.

Didou (2018) analiza las estrategias y acciones que se han implementado en la política pública de la educación superior intercultural e indígena para favorecer el acceso de estudiantes indígenas en el nivel superior. Aunque las estrategias son relativamente recientes, han arrojado información, resultados y experiencias diversas sobre inclusión y equidad en las instituciones de educación superior (Navarrete, Gallart, 2018). La realidad es que la presencia de indígenas en universidades se mantiene en niveles bajos, tanto en relación con el número de jóvenes indígenas en edad universitaria como en comparación con la media nacional en el rango de edad correspondiente.

Si bien la equidad de género no fue un propósito central en las estrategias para favorecer a las estudiantes indígenas, se han desarrollado algunas intervenciones y han sido una línea de acción relevante, como se observa con el Programa de becas de posgrado para Mujeres Indígenas (CIESAS, CONACyT, CDI), enfocado específicamente a mujeres estudiantes de comunidades indígenas que desean realizar o que ya están realizando estudios de posgrado, para fortalecer sus capacidades académicas y facilitar sus trayectorias y experiencias escolares.

El tema de mujeres indígenas y educación superior en América Latina ha sido abordado en diversos países: en Nicaragua, Herrera (2012) identifica las dificultades de mujeres indígenas mayangnas para acceder y permanecer en el nivel superior (obstáculos económicos, culturales basados en la concepción de género, maternidad y división sexual del trabajo, la autoridad

paterna y materna que enfrentan y el idioma); en Perú, Reynaga (2008) identifica factores que inciden en la deserción de mujeres indígenas del nivel superior (la condición de pobreza, los roles recargados que cumplen, la necesidad de incorporarse en actividades laborales, los problemas culturales y de adaptación y la maternidad no deseada); en Colombia, Santamaría (2016) documenta el caso de dos mujeres indígenas lideresas del pueblo arahuaco, el estudio aporta reflexiones sobre la lucha individual y colectiva de estas mujeres; en Chile, Maillard *et al.* (2008) analizan las experiencias de tres mujeres indígenas de los pueblos aimara, mapuche y rapa nui, señalando las dificultades que atraviesan para ingresar, permanecer y concluir los estudios universitarios; en México, Bermúdez (2013) analizó cinco casos de mujeres indígenas del grupo étnico mam, en Chiapas, enfatizando la triple discriminación a la que se enfrentan las mujeres (género, clase y etnia). Las mujeres indígenas en la universidad son un grupo social que, pese a su relevancia, permanece prácticamente invisibilizado y todavía es escaso su estudio.

Con estos referentes es que se dio lugar a la investigación que aquí se presenta. El soporte teórico-metodológico empleado es la fenomenología, un marco interpretativo que se centra en la experiencia personal. Para que un análisis fenomenológico se cumpla, deben considerarse algunas características como: el interés por estudiar cómo una persona experimenta un fenómeno, así como explorar los significados que las personas confieren a la experiencia (Cresswell, 1998 en Álvarez, 2003).

Este enfoque permite una comprensión profunda de las experiencias vividas por las mujeres indígenas en la universidad, cuyo objetivo es analizar sus experiencias como estudiantes universitarias. Guzmán (2017) refiere que hay múltiples estudiantes en la universidad, cada uno con condiciones personales, familiares, académicas e intereses distintos, que participan en contextos institucionales y sociales diversos, es decir, cada estudiante construye su propia experiencia y le da un sentido a su formación profesional, de ahí la diversidad de experiencias.

Respecto a la experiencia escolar en el nivel superior, Dubet (2005) señala que ésta debe ser entendida como un recorrido. El autor indica que las trayectorias son múltiples y también están dominadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver con: el tipo de organización universitaria, el contenido de los estudios y su finalidad.

El trabajo se apoya en las categorías clave que propone Dubet (2005) para analizar la experiencia estudiantil, tales como: el ingreso a la universidad, la adaptación al entorno universitario, los obstáculos y desafíos que enfrentan, el empleo y los estudios y las ofertas académicas. De manera adicional, se incluyen los conceptos de etnia y género, porque estas dos categorías reflejan la desigualdad social a la que se enfrentan las mujeres indígenas. Las indígenas constituyen un grupo social de los más oprimidos, forman parte de tres grandes minorías: la de las mujeres, la de los indios y la de los trabajadores explotados (Lagarde, 2005).

## Materiales y métodos

El estudio es de carácter cualitativo, con fundamentos del método fenomenológico. La fenomenología considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (Álvarez, 2003). La información se recopiló a través de nueve entrevistas en profundidad e historias de vida de mujeres indígenas inscritas en la UACH. De acuerdo con el planteamiento de Flick (2015), las entrevistas permiten centrarse en la experiencia individual del participante, que se considera relevante para entender la experiencia de otras personas en una situación similar.

Se diseñó una guía de entrevista, en la que se agruparon las experiencias de las estudiantes en seis áreas: *i)* datos biográficos, *ii)* estudios previos y trabajo remunerado, *iii)* motivos para estudiar en Chapingo, *iv)* trayectoria académica, *v)* competencia lingüística (español y lengua materna) y *vi)* aspectos relacionados con la etnia, el género y la escolaridad. Las entrevistas se realizaron en el periodo comprendido de agosto a diciembre de 2019, con la finalidad de captar las vivencias y experiencias de las estudiantes.

Se contactó a las jóvenes a través del PAEIIES, operado por la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), mismo que cuenta con un registro de la matrícula indígena en la Universidad. Se contactó vía telefónica a las estudiantes para acordar día y hora del encuentro, las entrevistas fueron grabadas en una computadora, con previa autorización de las participantes. Y el análisis de los datos consistió en un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura (Álvarez, 2003); posteriormente, se transformó la experiencia vivida en una expresión textual para facilitar su codificación (Gibbs, 2012). A partir de ello, se seleccionaron párrafos alusivos a las experiencias desde el inicio de su formación académica hasta el nivel de formación actual, que correspondieron con las seis áreas estudiadas. Mediante el programa Atlas ti 8. 4.4 se crearon códigos y se agruparon en categorías; esta herramienta sirve para generar lazos entre las palabras y las categorías en construcción, que permiten al investigador manipular masas importantes de documentos heterogéneos de manera iterativa, para estudiar la complejidad de un corpus (Escalante, 2019). A continuación, se presentan los resultados por categorías de análisis, los nombres utilizados son ficticios en atención a la protección de la privacidad de las participantes en el estudio.

## Resultados

### *Motivos y opciones de carrera universitaria*

Se indagó en las razones por las que las estudiantes habían elegido tanto la carrera como la institución universitaria. En este apartado se puede señalar que las estudiantes refieren a familiares como principales alentadores para continuar estudiando: para Viridiana (8:1) el acercamiento a la UACH se dio a través de su hermana mayor, quien fue la primera en egresar de la universi-

dad; posteriormente, sus hermanos también se fueron integrando a la vida académica al cursar diferentes carreras en la UACH. Similar fue el caso de Liz, su cuñado egresó de la universidad y fue quien la motivó a estudiar en la UACH, comenta: “él estudió en Chapingo, ya hace como tres años que egresó de aquí, entonces cuando yo estaba en la prepa en... como en primero... me habló de Chapingo, me dijo pues que si yo quería seguir estudiando... pues la mejor opción era Chapingo”.

Maya también refiere:

yo tenía una prima aquí, ella se dio de baja por otras circunstancias, pero me habló sobre la escuela y me decía te van a dar hospedaje y te van a dar comida, una beca y la escuela sí tiene un nivel académico bueno, yéndote es una oportunidad para ti y le dije, pues sí voy a hacer el examen.

“Una oportunidad”, “la mejor opción” son expresiones constantes en las narrativas de las estudiantes. Chapingo es la única opción debido a las complicaciones económicas que implica concluir una carrera profesional.

Es importante observar que algunas estudiantes no tenían interés por las Ciencias Agronómicas, Liz menciona que al principio las carreras que ofertaba la UACH no eran de su interés: “estaba yo feliz porque había pasado pues en Chapingo, pero ya había revisado todas las carreras que ofertaba y ninguna me convencía”. Zochi manifiesta: “nos dieron información de que podíamos estudiar aquí carreras que tengan que ver con el campo y, este... ya creo nada más eso, fue lo que nos dijo... entonces, este... yo dije ¡ay no!... como que campo no... (risas)”.

Agrega que tenía dos opciones: Chapingo o el Tecnológico de Chalco, donde podía cursar la carrera de Enfermería, pero al no cumplir con el requisito de la edad y no contar con suficientes recursos económicos, Chapingo fue su única opción. Sobre esto, Chávez (2008) señala que la diferencia entre “la única” o “mejor opción” se desdibuja cuando los estudiantes testimonian de viva voz que los apoyos económicos fueron determinantes en su decisión de solicitar el ingreso.

Al respecto, las estudiantes entrevistadas refieren a Chapingo como la “única opción” debido a los apoyos (beca en efectivo, dormitorios, comidas y otros servicios asistenciales y académicos básicos) que ofrece la institución. Zochi comenta: “mejor en Chapingo porque si estudiaba allá también era de pagar colegiatura y, este... iba estar muy... bueno, iba a estudiar y luego trabajar en la tarde con mi tía porque ahí iba a vivir, entonces pues... ya mejor me vine para acá”. Obdulía señala: “dos opciones tenía, pero la de Miahuatlán, la de Enfermería, como que no me gustaba porque era mucho dinero y mis papás pues no tenían para mantenerme ahí y dije mi segunda opción pues es pasar la de Chapingo”. Pety apunta: “no era posible para mi mamá solventar los gastos de ambos (hermano), entonces, pues fue mi única opción y por eso así me enteré de Chapingo”.

Las entrevistas revelan la valoración positiva de los apoyos económicos y asistenciales que brinda la UACH, ya que sin su existencia hubiese sido complicado terminar una carrera. Aun-

que algunas de ellas señalan en un inicio que no tenían interés por las Ciencias Agronómicas, consideran que les agrada la carrera en la que están inscritas y visualizan un favorable desarrollo profesional. En tres casos, las redes familiares y de amistad fueron clave en su decisión por estudiar en Chapingo.

### *El ingreso a Chapingo*

Para las estudiantes indígenas la integración a la vida académica ha sido un desafío. Cada una de las entrevistadas señaló las diversas dificultades a las que se enfrentaron a su llegada a Chapingo, la mayoría coincide en que fue necesario superar en un primer momento “el distanciamiento familiar”, que es uno de los primeros procesos que hay que superar para continuar con el trayecto académico. Maya refiere: “la separación con mi mamá fue como lo más duro [...] estuvo aquí mi papá y sí me dieron la categoría de becado interno y ya fuimos al cuarto, me instalé y se fue... y cuando se fue como lo más doloroso de la vida”. Liz expresa: “bueno, fue difícil porque pues separarte de tu familia, estar sola y todos esos factores influyen a que tengas un menor rendimiento”.

Durante el tránsito escolar, algunos estudiantes no logran superar el distanciamiento familiar y desertan o se dan de baja como lo señala Maya: “adaptarse fue difícil... ya después, durante la prepa, pues como el hecho de que sí me llegó fue de que también mis amigos se iban de baja, varios se fueron de baja, entonces, como que me afectaba a mí porque yo decía no pues se fue”.

Lorena comenta que una de las dificultades al llegar a Chapingo fue enfrentarse a la soledad y señaló algunos problemas que percibe dentro de la UACH, como el alcoholismo o relaciones de pareja violentas, aunque enfatiza que no fue su experiencia.

No obstante, es importante destacar que en el caso de dos participantes el distanciamiento familiar y la soledad ya habían sido experimentadas antes de llegar a la universidad. Zochi manifiesta: “yo dije ¡ay otra vez en otra villa! pero más grande (risas), entonces como que ya no sentía tan feo porque ya me había acostumbrado”. Ella concluyó la secundaria y la preparatoria en un internado similar al modelo asistencialista que emplea Chapingo. Al respecto, Obdulia comenta: “muchos creo que lo resienten, eh... lejos de sus papás y así, pero yo como que no lo resentí porque ya como que... estaba acostumbrada a estar sola”.

Czarny (2008) apunta que, si para los estudiantes que no son indígenas el acto de migrar, ir a las escuelas en nuevos contextos, conseguir trabajo y sobrevivir, también resulta un gran desafío, para el caso de las comunidades indígenas se suman además otros aspectos históricos marcados por la exclusión y marginación.

Existen otros casos en los que las estudiantes contaron con el soporte emocional de sus hermanos, también estudiantes de la UACH, como en el caso de Viviana, quien comenta: “Lupe todavía estaba aquí, ella ya estaba en séptimo, ella ya iba egresar cuando yo entré y pues ella

estaba muy emocionada de que estuviera acá mi otra hermana”. Isabel expresa: “no extrañé a mi familia, y en parte porque estaban mis hermanas”. El hecho de saber que sus hermanas estaban en la misma universidad le daba más confianza y cuando había dificultades recurría a ellas.

Si bien la mayor parte de los estudiantes son jóvenes, Guzmán (2017) reconoce que existe una heterogeneidad estudiantil asociada a la ampliación de la cobertura educativa, misma que ha permitido la visibilización de diversas figuras estudiantiles (indígenas, foráneos, migrantes, de intercambio y jóvenes padres de familia). En ese sentido, Pety comenta:

ha habido a veces en las que tenido que ver ¿a quién le doy prioridad? así como que no puedo dejar la escuela... pero no puedo dejar a mi hijo... entonces me ha pesado mucho en ambas partes, a veces cuando ya saben que estoy en fines de semana ¿no?... es que tengo práctica... y pues no voy a llegar, regreso hasta el domingo o sábado en la noche y así como de... ¡otra vez te vas! y así como de... pues sí, entonces como... me pesó un poco esa parte.

Las complicaciones para Pety, a diferencia de sus compañeras, se resumieron en sobrellevar dos responsabilidades, por un lado, en el cumplimiento de tareas como estudiante y, por otro, su rol de madre, situación que la colocó en una encrucijada; menciona haber recibido varias veces reclamos por parte de su familia por ausentarse incluso fines de semana. Al respecto, Guzmán (2017) apunta que la decisión de estudiar y ser padre implica reacomodos y negociaciones familiares tanto en el hogar como en la inserción en el mundo escolar, se cambian las rutinas, los tiempos y espacios. Es importante observar que Pety resalta la importancia del apoyo recibido por parte de su mamá para cuidar de su hijo, y también de su pareja en tareas domésticas y de crianza cuando hay tareas o es fin de semestre.

Los discursos demuestran que separarse de la familia para estudiar no es un asunto menor entre las jóvenes universitarias. Es una experiencia que adquiere diferentes matices, según la posición que se ocupe en la familia, la existencia de hermanos mayores que comparten trayectos universitarios, las experiencias previas de distanciamiento y como habitantes de villas estudiantiles, la manera en que se afronta la soledad, las responsabilidades que adquieren, o incluso la maternidad. Esta última puede tener un impacto significativo en la estudiante que, lejos de sentirse apoyada por su familia, recibe reclamos por las ausencias en su papel de madre, que implican negociaciones y ajustes en su vida personal y como universitaria.

### *Las estrategias*

Las entrevistas revelan diferentes desafíos que enfrentaron las estudiantes indígenas a su llegada a la universidad. Desde el ingreso, las redes de amistad cumplen una función vital, se convierten en el soporte más cercano para ir enfrentando dificultades académicas, como aparece en el caso de Obdulia: “ya sentía que no la libraba y le dije a ese amigo... estudiábamos una noche y

así, entonces me decía, ¡no te desanimes!, ¡tu sígueme!, me decía ¡tú puedes!, sé que puedes... y pues él como que me dio ánimos". Mantener contacto telefónico con la familia también es una forma de sobrellevar las situaciones complicadas que se les presentan, como la soledad y la nostalgia que experimentan al estar lejos de sus casas. Viviana comenta: "hasta ahora lo que yo hago es hablar con mi mamá, si se puede, todos los días si no cada tercer día...".

También algunas formas de solución a las dificultades académicas o personales fueron integrarse en actividades deportivas o culturales, como lo expresa Liz: "hacer algo de deporte o algo cultural ¡algo! no sé, y pues eso me ha ayudado mucho... me desestresa y aparte te olvidas pues un ratito de la... de la escuela, de las tareas y todo...". En el caso de Maya, la búsqueda de ayuda profesional le permitió obtener herramientas para sobrellevar situaciones complicadas en su vida y en su trayecto académico, señala: "pues ya el psicólogo sí me ayudó en varios aspectos, como tomar más decisiones y pues a poner mis límites, eso también me ayudó".

El recorrido estudiantil es un proceso inseparable de obstáculos y diversas formas de enfrentarlos; las estrategias identificadas en las narraciones son la búsqueda de actividades complementarias como el deporte o las artes, que favorecen la salud mental y emocional, a la vez representan una manera más de construir amistad; las redes afectivas, principalmente de amistad, son fundamentales como estrategia de adaptación a la vida universitaria y a las nuevas dinámicas que ésta representa, son soporte y aliciente para la continuidad de los estudios; el contacto familiar en la distancia adquiere singular importancia como una fuente de motivación. En un caso específico, recurrir a apoyo psicológico profesional fue una alternativa relevante y que ayudó a la capacidad de decisión en la vida universitaria.

En las narraciones, las dificultades académicas están relacionadas con los profesores, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las experiencias escolares previas. Silva y Jiménez (2015) señalan que integrarse a la universidad implica apropiarse y responder adecuadamente a la dinámica y a las exigencias académicas y, al mismo tiempo, incorporarse a las formas de convivencia social propias del ambiente universitario (como las actividades extracurriculares, y la interacción cotidiana con compañeros, profesores y demás personal. Al respecto, Isabel apunta: "sí sentí el cambio de... que venía de una secundaria y pues el nivel es más bajo y los profesores son más cercanos a los alumnos y aquí pues sentí la diferencia de la complejidad de las materias".

Sobre la relación que establecen con los profesores, Viviana expone:

los profes de fruticultura, que son pues profes que... hacen como que uno se sienta así tan miserable como para que diga ¿no? es que ¡yo no sirvo para estas cosas! ¿no? pero pues bueno, yo creo que que son cosas con los que uno tiene que aprender a lidiar, lo veo en ese aspecto que en mi caso siento que voy a trabajar con productores y los productores son así ¿no? en ocasiones.

Bermúdez (2013) considera que esta diferenciación sexuada tiene como referente el lugar que ocupan las mujeres en los ámbitos públicos y privados en las localidades indígenas. En

Chapingo las prácticas se llevan a cabo en campos o áreas agrícolas, tradicionalmente estos espacios han sido ocupados por los varones. El *ethos* de la UACH, desde sus orígenes privilegia la formación de profesionales en las áreas agronómicas, hace que la institución pueda identificarse como altamente masculinizada, tanto por los significados propios de la labor agronómica como por la presencia mayoritaria de varones entre el personal académico y estudiantes (Chávez, 2020).

En las aulas es común que los profesores tengan un trato diferenciado entre hombres y mujeres. En algunos casos los maestros de más edad hacen comentarios discriminatorios con cargas sexistas respecto a la capacidad de las mujeres para las ciencias agronómicas.

Lo relevante del análisis y de la forma en que Viviana interioriza y asume como natural ocupar una postura vulnerable en las prácticas escolares y agronómicas, justificando que esa “forma de enseñanza” le servirá para trabajar con productores varones con el argumento de que al egresar también tendrá que lidiar con actitudes de menosprecio similares a las de los profesores. Esto es algo que ocurre con frecuencia en las ingenierías y otras profesiones reconocidas tradicionalmente como “carreras masculinas”, en las que las estudiantes son blanco de discursos y prácticas misóginas, que demeritan sus saberes por ser mujeres y que las vulneran.

Otras dificultades académicas tienen que ver con la trayectoria escolar previa. En la mayor parte de los casos las estudiantes provienen de primarias, secundarias y bachilleratos donde se carece de laboratorios, bibliotecas, equipos de cómputo e incluso infraestructura. Al respecto, Viviana comenta: “mis compañeros de prepa me dicen que llevaron inglés, que llevaron genética, bases de genética, yo nunca llevé esas materias ¿no? porque era un bachillerato general ¿no?... de repente siento que las materias son muy pesadas, como este semestre lo tengo muy pesado tengo materias este... profes muy exigentes”. Pety expresa: “sí fue un poco el cambio, te digo tan sólo en la forma en que los profesores enseñan o las prácticas en campo que pues... si no yo estudié en un bachillerato general entonces ahí eran en aula y no salías de ahí”.

Al respecto, Dubet (2005) señala que los estudiantes van descubriendo una universidad y adaptándose a ella, a la organización de los contenidos de cada materia, los cuales van complejizándose, es fundamental la autoregulación. El mismo autor señala que lo vivido en la educación media superior será determinante para la vida universitaria, tanto en saberes como en adaptación a las nuevas lógicas de acción que determinan su experiencia escolar.

Los estudiantes deben organizarse en varias asignaturas, aunado a ello, es importante conocer las reglas del nuevo juego en el que se va develando la naturaleza del trabajo exigido, las expectativas más o menos explícitas de los maestros, sus normas y sus manías.

### *Expectativas académicas y personales*

En el análisis de las respuestas que las estudiantes dieron en torno a las expectativas personales y académicas, hay una variedad de sentidos en cuanto a su formación académica. Algunos se

asocian con aportar de alguna manera a sus comunidades de origen como es el caso de Viviana, señala: “yo siento que la carrera que estoy estudiando lo hago por eso y por eso me gusta ¿no? el hecho de pensar que en algún momento puedo ayudar a mi gente de esa forma yo creo que... creo que para eso se prepara uno ¿no? para ayudar”. Liz manifiesta: “pues también tengo esa mentalidad de aportarle algo a mi comunidad a... de donde yo vengo, pero para eso debes de... para ayudar pues a tu comunidad debes de tener como que conocimiento, ideas y también capital para poder ayudarlos.

Czarny *et al.* (2018) agrupan en tres grandes dimensiones las expectativas profesionales de estudiantes universitarios indígenas: profesional, académica y sociocultural. La primera está asociada con la ampliación de la visión profesional, con ser un profesional; la segunda tiene que ver con la obtención de nuevos conocimientos y capacidades críticas, con la construcción de su nueva identidad como estudiantes universitarios; por último, la dimensión sociocultural, que involucra aspectos como el aportar y ayudar a la comunidad. Viviana y Liz esperan que la carrera que estudiaron pueda ofrecer una respuesta a las necesidades de sus lugares de origen.

Otro tipo de expectativas tienen que ver con el deseo de seguir ampliando su formación académica. Al respecto, Obdulia expresa: “antes de que termine la carrera pues ya tengo que terminar la tesis, ese es mi objetivo, ya terminar la tesis y ya titularme ¡ya rápido! porque muchos veo que se quedan, en un año, dos años u otros que ya no se titulan, entonces pues no puedes trabajar sin un título”. En ese sentido, Dubet (2005) señala que algunos estudiantes esperan de sus estudios un título inmediatamente convertible en el mercado del empleo, algunos estudiantes conciben la idea de que el título se convierte en una especie de seguro contra desempleo.

También se encuentran expectativas referidas a beneficiar a sus familias y la idea del retorno a sus comunidades. Zochi menciona:

quiero trabajar dos años, aún no sé... para juntar un algo de dinero y poner un negocio en mi casa, bueno, yo he visto que falta... hay de todo menos papelería y está el kínder, bueno, el preescolar y la primaria y, este... estaría bueno poner una papelería y así... para también evitar que mi mamá vaya así... a trabajar porque sí camina mucho para ir a su trabajo.

No todas las estudiantes tienen definido un plan después de finalizar la carrera. La utilidad de los estudios es imprecisa, existe ausencia de proyectos futuros, como se hace presente en la narración de Lorena: “pues saliendo, la verdad sí quiero buscar trabajo para pues... sí me interesaría estudiar tal vez una maestría, pero estaba pensando mucho lo que quiero hacer”.

También, no en todos los casos las estudiantes desean regresar a sus lugares de origen, Maya expresa:

yo siento que no me veo en mi casa pues así no hay muchas oportunidades, pero... quiero hacer otras cosas pues yo estaba viendo que me gusta la parte de las zonas áridas... hay dos opciones que esta lo de la parte norte o la parte de Puebla, entonces en Puebla me queda muy cerca de mi casa”.

Las mujeres indígenas que decidieron y lograron acceder a la universidad enfrentan nuevos dilemas, algunos son buscar trabajo fuera de la comunidad y la decisión de no regresar a sus lugares de origen, o intentar generar procesos de autogestión en las comunidades y, mientras se logra, surge el problema de la sobrevivencia (Cruz, 2008).

En el caso de Pety, quien es madre de familia, se presentan otro tipo de obstáculos para alcanzar sus metas como profesionista, comenta:

yo sí me visualizo trabajando, que encuentre un trabajo, no lo sé... quizás me es un poco complicado porque como tengo familia, bueno, tengo a mi esposo y a mi hijo ¿no? es un poco difícil, sí me gustaría irme lejos, pero también me impide esa parte pues... es fácil me llevo a mi hijo, pero mi esposo trabaja, tiene un trabajo fijo en la Ciudad de México, entonces él no se puede ir... entonces es como que me tengo adaptar.

Además de las dificultades que representa para las mujeres indígenas incorporarse a la vida estudiantil, y en el caso de Pety sobrellevar las disyuntivas que emergen de su rol como estudiante y como madre, se suman a ellos otros desafíos al terminar la carrera profesional.

## Conclusiones

A través del análisis de distintas experiencias de mujeres indígenas inscritas a la Universidad Autónoma Chapingo, se pretendió identificar cuáles fueron los motivos que las alentaron a cursar una carrera universitaria, cómo fue su ingreso a la universidad, las dificultades al llegar; las estrategias para enfrentarlas y, finalmente, sus expectativas académicas y personales.

En el caso de las estudiantes participantes de este trabajo, la “opción” de ingresar a Chapingo emerge de la motivación por parte de redes familiares y amistades. En algunos casos no existía un interés por estudiar carreras afines a las ciencias agronómicas, “por el campo”, como se menciona en una de las narraciones; se puede identificar que las dificultades económicas fueron un determinante en su elección por esta universidad. Es importante destacar que las estudiantes valoran positivamente los apoyos asistenciales (beca, comida, dormitorio) que la institución ofrece y tienen presente que sin estos apoyos no habrían cursado una carrera.

En relación con el ingreso, se pueden identificar algunos desafíos como la separación familiar y la experimentación de la soledad. Es importante señalar que la variabilidad de los desafíos, sean académicos o personales, corresponden a la diversidad de experiencias estudiantiles. En el caso de una participante, sobrellevar dos responsabilidades como la maternidad y ser estudiante, reflejaron otro tipo de desafíos.

Por otro lado, también se identifican algunas de las estrategias que tuvieron que desplegar las estudiantes para ir adaptándose a la vida académica, tales como la gestión de redes de amistad, fundamentales para la ayuda mutua en cuestiones personales y académicas, para las tutorías entre pares y el estudio. Algunas estudiantes mantienen contacto telefónico con sus fa-

milias, que sirve de contención emocional para sobrellevar las dificultades que van enfrentado en su nueva vida académica; en uno de los casos fue necesario recurrir a servicios psicológicos que ofrece la institución.

Con respecto a las dificultades académicas, en los relatos obtenidos de las estudiantes se encontró que algunos profesores mostraban un trato diferenciado. Es en los campos o las áreas agrícolas donde se ve reflejado, pues tradicionalmente han sido espacios ocupados por varones. La presencia del sexismo, fundado en estereotipos de género, se hace presente en los espacios educativos de la UACH, institución altamente masculinizada.

Es importante reconocer que en las estudiantes entrevistadas existe una variedad de expectativas y sentidos en torno a la universidad; se pueden categorizar en tres rubros. El primero tiene que ver con el interés por aportar de alguna manera a sus comunidades de origen; el segundo con el deseo de seguir ampliando su formación académica; el tercero tiene que ver con la motivación por regresar a sus comunidades de origen y beneficiar a sus familias. Un caso especial es el de la estudiante que enfrentó la maternidad y el tránsito escolar al mismo tiempo, y en un inicio tuvo que postergar los estudios para dar prioridad a la crianza, sin embargo, al retomar sus estudios significó una reivindicación personal, una oportunidad para cambiar el rumbo de su vida.

A partir de la revisión expuesta, quedan abiertas nuevas vías de investigación y aspectos a profundizar. Asimismo, resultaría importante analizar los sentidos de los estudios que construyen las estudiantes indígenas de las distintas carreras. Del mismo modo, es relevante ampliar y ahondar sobre las diferencias de quienes provienen de diferentes etnias. Queda abierto también el análisis sobre el sentido de los estudios en distintas épocas de vida de las estudiantes, quienes en su tránsito escolar vivencian tensiones y renegociaciones constantes.

## Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Ecuador: Paidós.
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, 61, 25-33. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137005.pdf>
- Bermúdez, F. M. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, XXI(22), 65-74. [https://www.researchgate.net/publication/335377413\\_Como\\_ingenieras\\_cuidamos\\_better\\_the\\_plants\\_The\\_situation\\_of\\_gender\\_of\\_women\\_universitaria\\_indigenas\\_in\\_la\\_sierra\\_mam\\_de\\_chiapas](https://www.researchgate.net/publication/335377413_Como_ingenieras_cuidamos_better_the_plants_The_situation_of_gender_of_women_universitaria_indigenas_in_la_sierra_mam_de_chiapas)
- Bermúdez, F. (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.

- Carnoy, M.; L. Santibañez; A. Maldonado; I. Ordorika (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(003), 9-43. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573041&orden=166456&info=link>
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(148), 31-55. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista148\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista148_S1A3ES.pdf)
- Chávez, M. (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Chapingo y la feminización de la agronomía. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (31). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i31.2701>
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional. [http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/289/1/Czarny\\_Gabriela.pdf](http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/289/1/Czarny_Gabriela.pdf)
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *Revista ISEES*, (7), 39-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777549>
- Czarny, G. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: Universidad Pedagógica Nacional. <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/explora-pdf/Jovenes-indigenas-en-la-upn-Ajusco.pdf>
- Czarny, G.; C. Navia; G. Salinas (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 87-108. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.509>
- Didou, S. (2014). *Los programas de educación superior indígena en América Latina. Componentes tradicionales y emergentes*. México: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC. [https://www.academia.edu/22138538/Los\\_programas\\_de\\_Educación\\_Superior\\_indígena\\_en\\_América\\_Latina\\_Componentes\\_tradicionales\\_y\\_emergentes](https://www.academia.edu/22138538/Los_programas_de_Educación_Superior_indígena_en_América_Latina_Componentes_tradicionales_y_emergentes)
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>
- Escalante, E. (2011). Metodología y métodos. *Aproximación al análisis de datos cualitativos*. Argentina: Universidad del Aconcagua, 111-139. <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos-digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. <https://dpp-2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Gallart, M.; D. Navarrete (2017). Programas de apoyos a mujeres indígenas : panorama analítico y lecciones aprendidas. *Taller Diagnóstico, Retos y Oportunidades para la Inserción de Mujeres*

*Indígenas Exbecarias en Proyectos para el Desarrollo Comunitario*, 1-11. [https://idegeo.centrogeo.org.mx/uploaded/documents/Panel\\_1\\_Programas\\_de\\_apoyos\\_a\\_mujeres\\_indigenas\\_-\\_Gallart-Navarrete.pdf](https://idegeo.centrogeo.org.mx/uploaded/documents/Panel_1_Programas_de_apoyos_a_mujeres_indigenas_-_Gallart-Navarrete.pdf)

Gallart, M.; C. Henriquez (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, (32), 27-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/UniversidadesMexicoDF/2006/no32/5.pdf>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Gnecco, A. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Eleuthera*, 14, 47-66. <https://doi.org/10.17151/eleu.2016.14.4>

Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>

Herrera, S. (2012). Acceso y permanencia a la educación superior de mujeres indígenas mayangnas, URACCAN Las Minas, 2009-2010. *Ciencia e Interculturalidad*, 10(1), 41-57. <http://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/318/317>

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-los-cautiverios-de-las-mujeres-scan.pdf>

Maillard, C.; G. Ochoa; A. Valdivia (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la región metropolitana. *Calidad en la Educación*, 28, 176. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n28.208>

Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO. <https://doi.org/10.30620/p.i..v4i2.1689>

Mato, D. (2009a). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible / buen vivir. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Mato, D. (2009b). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina : logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, (1), 63-85. [https://institucional.us.es/revistas/RAA/1/daniel\\_mato.pdf](https://institucional.us.es/revistas/RAA/1/daniel_mato.pdf)

Mato, D. (2015a). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Buenos Aires: Eduntref.

Mato, D. (2015b). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, (41), 5-23. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/55266/CONICET\\_Digital\\_Nro.6ce66520-113b-4116-9729-6ccdffce0993\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/55266/CONICET_Digital_Nro.6ce66520-113b-4116-9729-6ccdffce0993_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

- Mato, D. (2017). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Buenos Aires: Eduntref.
- Navarrete, D. (2013). Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300012>
- Navarrete, D.; M. Gallart (2018). Mujeres indígenas con posgrado: aprendizajes y reflexiones de quince años de trabajo en el CIESAS (2001-2016). *4to Coloquio Internacional de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas Públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos*. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Navarrete-Gallart.pdf>
- Pérez, F. (2019). Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 115-135.
- Reynaga, G. (2008). Mujeres indígenas y educación superior en el Perú. *Foro*, 4(2005), 149-150.
- Santamaría, A. (2016). Etnicidad género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia*, 23(70), 177-198. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352016000100177&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352016000100177&script=sci_abstract)
- Segura, C.; M. Chávez (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021-1045. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430002>
- Silva, Y.; A. Jiménez (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 95-119. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.08.003>
- Velasco, S. (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 Ruiz, V.; G. Lara (coords.). *Experiencias y resultados de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES, 55-79. <https://seminarioeducacion-ydiversidad.files.wordpress.com/2013/02/experiencias-y-resultados-de-programas-de-accion-afirmativa-con-estudiantes-indigenas.pdf>