



UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

Situación sociodemográfica y académica de los estudiantes indígenas Mayos en
una Institución de Educación Superior

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Carmen González Juárez

Director:

Dr. José Ángel Vera Noriega

Hermosillo, Sonora, mayo 2016.

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora, 06 de mayo de 2016

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio nos permitimos informarle que el trabajo titulado **Situación sociodemográfica y académica de los estudiantes indígenas Mayos en una Institución de Educación Superior**, presentado por la pasante de maestría, Carmen González Juárez, cumple con los requisitos teóricos y metodológicos para ser sustentado en examen de grado, por lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dr. José Ángel Vera Noriega
Asesor Director

Dra. M. Guadalupe González Lizárraga
Asesor sinodal

Dr. Jesús Tánori Quintana
Asesor Sinodal

Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez
Asesor Sinodal

DEDICATORIA

A Gildardo Bautista y a nuestro pequeño Diego Elián Bautista González que juntos me fortalecen y le dan sentido a mi vida.

A mi familia González Juárez, Bautista Hernández y a los descendientes.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a las siguientes personas e instituciones que me brindaron su apoyo para el desarrollo del presente trabajo de tesis. Por ello, mis sinceros agradecimientos:

A la Universidad de Sonora por la formación académica constante dentro y fuera del aula.

A CONACYT por el estímulo económico, siendo quizás la única forma en que podría haberme formado en este nivel.

A la Maestría en Innovación Educativa por el desarrollo integral en mi persona, por confiar y alentar el arduo trabajo.

A mis maestros que fueron mi guía académica durante los momentos de caídas, sin ellos mi objetivo no sería posible.

A la Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa Dra. M. Guadalupe González Lizárraga por sus pláticas de ánimo durante los momentos de incertidumbre, gracias por tomar su papel de maestra, amiga y coordinadora, la quiero mucho maestra.

Un agradecimiento especial a mi maestra Dra. Laura Elena Urquidi Treviño por la sinceridad en sus comentarios, más que maestra es una amiga que genera confianza entre su equipo de trabajo.

A mi director de tesis Dr. José Ángel Vera por aceptar el reto de dirigir esta tesis y con sus “que milagro” constantes durante las asesorías. Gracias por sus palabras cargadas de responsabilidad y su énfasis en la motivación y en el trabajo de equipo.

A mi comité de tesis, Dra. M. Guadalupe González, Dr. Jesús Tanori y Dra. Cecilia Norzagaray por sus sugerencias y correcciones que sirvieron para mejorar la calidad de la investigación.

A la maestra Claudia Rodríguez por su amistad, la alegría de sus niños y la corrección de estilo de este trabajo, mil gracias maestra.

A mis compañeros que siempre estaban ahí en el momento justo para asimilar los regaños de nuestros maestros y que siempre planeábamos convivio pero nunca llegábamos al día exacto y al final cada quien convivía como podía, son geniales compañeros.

Mis sinceros agradecimientos a aquellas personas por resolver mis inquietudes durante el programa y claro por las platicaditas antes y después del ajetreo académico a Irene y Any sus palabras de calma ante todo.

Además hago constar mi reconocimiento a Don Héctor Cota del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C, por su disponibilidad y buen trato en mi proceso.

Igualmente reconozco y agradezco la ayuda proporcionada al equipo CIAD encabezado por mi director, en tener presente que un trabajo en equipo es el éxito en la investigación.

A todos aquellos que de alguna manera formaron parte de mi proceso, sé que cuando me decían “como vas” era un toque de presión y que se preocupan por la culminación de la tesis. Elsa Barrios, Regina Martínez, Diana Esquer, Tadeo Manríquez, Linda Llamas, Francia Marina, Cinthia Valle, Carolina Reyes, Alejandra Aray, Alejandra Cuamea y Efraín Ruiz muchas gracias por estar pendientes en este proceso.

Prólogo

Esta tesis muestra las características de los estudiantes de los pueblos originarios que pese a sus condiciones sociales y culturales logran ingresar al sistema educativo y llegar hasta la universidad. La historia de ellos es quizás el reflejo de mi historia por ello, a manera de prólogo quiero reflexionar y recordar como ha sido este proceso que sin estar preparada sigo caminando.

Soy originaria de la comunidad de Llano de Guadalupe Tlaxiaco Oaxaca. Me considero *ñuu savi* (mixteca) aunque no hable la lengua. De los siete hermanos (as), seis mujeres y un hombre (hermano mayor), soy la número cuatro.

Mis padres y mi nacimiento

Mi papá es mestizo. Terminó segundo de primaria, mis abuelitos eran alcohólicos y como hijo mayor se hizo cargo de sus ocho hermanos. Él dice que nunca le gustó la escuela, lo veía como una pérdida de tiempo. Mi mamá es Mixteca. Con 14 años emigró a la ciudad de México para trabajar y estudiar. En la ciudad era frecuente que le dijeran: “india regresa al cerro de dónde vienes, tú no sabes que es vivir en la ciudad” incluso sus compañeros la sacaban a patadas del salón y ella abrazaba sus libros y salía corriendo.

En el trabajo, la regañaban porque no entendía las instrucciones o le decían “*india toma la escoba y ponte a barrer*”. Este sufrimiento hizo creer a mi madre que para protegernos, lo mejor era aprender el español y no el mixteco. En su estancia en la ciudad de México, logró llegar a quinto año de primaria. Su regreso al rancho fue para cuidar a mi abuelita. Mi papá que araba la tierra por San Antonio, conoció a mi mamá y se la llevó a la comunidad.

Llano de Guadalupe es una comunidad habitada por mestizos. Cuando mis papás se juntaron, vivieron con la familia y a mi mamá la ponían a trabajar como “burra” que para eso se había casado con mi papá. Mi papá nunca trató mal a mi mamá por ser mixteca, pero ella cuenta que su primer hijo murió en su vientre por

tanto trabajar y porque no sabía que estaba embarazada. Ese día mi papá la golpeo, golpes que eran frecuentes cada que mi padre tomaba.

En el pueblo, los niños son más valorados que las niñas. En los embarazos de mi madre, cuando nacían niñas, mi padre decía “puritas viejas que nomás sirven para procrear, hacer tortillas, lavar la ropa y preparar comida para tener contentos a sus esposos”. Como mis hermanos, nací en la casa con la ayuda de la partera. Mi padre no tenía dinero para llevar a mi madre a un hospital. Mi madre cuenta que, cuando nací, él dijo ¡otra vieja, que hice para merecer esta maldición! La elección de mi nombre lo determinó mi madrina como es la costumbre de la comunidad. Me llamaron Carmen por la Virgen del Carmen.

Educación básica

En la comunidad curse hasta primaria. Del preescolar recuerdo poco. Al principio no me gustaba porque estaba lejos. Algunas veces, mi papá me llevó en el burro y en ocasiones cuando iba a pie hacía una hora aproximadamente. En el camino mis primos me gritaban “nadie nos gana, menos un toñero” como referencia al origen de mi mamá. La primaria donde estudié tenía seis salones. Había salones de cemento y de madera. Me gustaba mucho la escuela por la maestra que tuve en primero y segundo grado, ya que tuve la oportunidad de convivir tres años con ella pues reprobé primero. La maestra Trinidad siempre fue buena conmigo, me regalaba manzanas cuando trazaba las letras siguiendo de forma correcta las instrucciones.

En tercero de primaria me fue difícil adaptarme al estilo de enseñanza del maestro. Él era estricto, y quería que escribiéramos y leyéramos sin cometer errores. En tercero y cuarto ya no quería ir a la escuela porque me resultaba difícil leer y escribir, pero cuando entre a quinto grado ya dominaba estas competencias. Quien me ayudó mucho fue mi padrino Juan. En las tardes me iba a su casa, y me ponía a leer y a escribir dictados. También me enseñó a bailar “cumbia y quebradita”. Era su forma de motivarme y más cuando se acercaba la fiesta titular de la comunidad.

En quinto y sexto, la mayoría de los compañeros eran mis primos. Cuando pasaba al pizarrón, mis primos gritaban “que pase la india”. El maestro no hacía nada, al contrario se enojaba porque yo no podía hacer el ejercicio y me ponía a llorar. Con mis hermanos decíamos que terminando la primaria nos iríamos a la ciudad de Tlaxiaco a una hora de la comunidad a trabajar y estudiar.

Educación secundaria y preparatoria

A los 13 años salí de la comunidad para seguir estudiando en la ciudad de Tlaxiaco. Mis padres pensaban que salir de la comunidad era algo malo, que andaría de “mujer promiscua” o regresaría embarazada. Si regresaba a la comunidad los hombres no se acercarían a cortejarme con respeto porque anduve de mujer promiscua en la ciudad. A veces me decía “pobre de ti si regresas con un hijo porque vas pensando en no regresar a la casa”. Mi mamá me decía que me alejara de los hombres porque si me llegaban a tocar quedaba embarazada. Siento que mi papá me dejó ir a la ciudad por mi hermano. Me inscribí en una escuela nocturna, para poder trabajar en el día y estudiar en la noche. Mi papá me llevó con una señora donde trabajaba mi hermano y ahí comencé a trabajar en los quehaceres de la casa o al cuidado de sus niños.

En la secundaria, cuando citaban a reuniones, yo le pedía a una amiga que representara a mi mamá. Una vez a mi mamá le tocó ir a la ciudad y fue a una reunión. Ese día, se dio cuenta que mis compañeros me decían india y fue la única vez que asistió después mandaba a mí papá. Mis compañeros se burlaron de mí y me preguntaban ¿Ella es tu mamá? ¿Por qué viste así?, ¿De dónde es? ¿Por qué no habla bien? A veces me avergonzaba de mi mamá y la culpaba que por ella nos decían indios, de hecho trataba de no ir al rancho.

Cuando terminé la secundaria entre a la preparatoria más prestigiosa de Tlaxiaco. La decisión la tomé para esconder mi condición étnica. Pensaba que estando en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 2 (CBTIS No. 2) me iba a ir bien. La colegiatura era más costosa de lo que pensaba. Mis padres no me apoyaban económicamente. Ellos son campesinos y el dinero

que ganaban lo ocupaban para alimentar a mis hermanos más pequeños. La señora con la cual trabajaba pagó los trámites para ingresar al CBTIS No. 2, pero me solicitó trabajar sábados y domingos. En el primer semestre reprobé tres materias: inglés, computación y contabilidad. Se podía reprobear hasta tres materias pero cada extraordinario costaba \$250. Me salí porque apenas me daban \$60 pesos a la semana y no pude pagar esas materias.

Un año me dedique a trabajar para ahorrar dinero y esperar el próximo ciclo escolar. Me cambie al Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO) donde estaba estudiando mi hermana Elvira. Ella me decía que estaba fácil y que tenía que seguir estudiando y me impulso a seguir con mis estudios. Fue una experiencia muy bonita porque como apenas iba empezando esa preparatoria los maestros estaban más al pendiente de los alumnos.

En el tercer semestre tuve un maestro que siempre insistió que la educación me haría más grande como persona. Recuerdo sus preguntas ¿Quién eres? ¿De dónde vienes? ¿A dónde vas? Tres preguntas que me motivaron a seguir adelante. Para seguir estudiando solo tenía tres opciones el Instituto Tecnológico de Tlaxiaco, la Escuela Normal de Teposcolula que se ubicaba a dos horas y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) en la capital del Estado. Sin embargo, las tres opciones que tenía eran muy costosas.

Educación superior

Un año antes mi hermana migró a Sinaloa a la Universidad y me ayudó en el trámite de ser aspirante a la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Llegó la carta de aceptación donde decía que la UAIM me aceptaba como su titular académico con las tres becas: Beca Bachomo (alimentación), beca Sinaloa (colegiatura) y beca Mochicahui (hospedaje). Los primeros meses en la universidad extrañaba la comida y no me acostumbraba a las personas en la forma de hablar, sentía que hablaban de forma enfática y con acento imperativo, pero me fui adaptando con la ayuda de mi hermana y mis amigas que también venían de Oaxaca. En la Universidad me fue muy bien, sentí que la discriminación

no existía porque había muchas culturas, diferentes lenguas de México y países de Latinoamérica (Nicaragua, Ecuador y Venezuela). En el albergue compartíamos muchas costumbres y tradiciones del Estado de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Puebla, Sinaloa, Sonora, Estado de México, Veracruz, Chihuahua, Nayarit, Durango, Baja California Norte y Baja California Sur.

Los profesores siempre estaban al pendiente del alumno. En el primer semestre me asignaron un tutor y cada semana nos reunían para platicar de nuestro crecimiento personal y social. Nos ayudaba a resolver nuestros problemas personales, de aprendizaje y de autonomía. Disfruté mucho las clases, las diferentes culturas y tradiciones. En ese entonces el sistema educativo era de corte constructivista ya que el aprendizaje se basaba a través de la experiencia en un ambiente de comprensión y esfuerzo de cada alumno. Las clases eran de forma grupal, de manera individual, mediante asesorías por parte de los facilitadores. Mi único miedo era las acreditaciones, una evaluación oral frente a los facilitadores académicos, le llamaban mesa de acreditación y básicamente consistía en cuestionar al alumno sobre lo aprendido en el semestre con la presencia de cuatro maestros encargados de las diferentes materias. Ante la mesa de acreditación tenía que contestar una serie de preguntas genéricas de cada asignatura y de casos integradores, al final los facilitadores de la mesa deciden si aprobaba en todas las materias o si es necesario reforzar algunas.

Salir de mi comunidad y del Estado me ha hecho valorar la cultura y a mi familia. En la UAIM estudié la carrera de Psicología Social Comunitaria, mi interés en la investigación en el campo de la educación surge a partir de una estancia que realice en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C (CIAD), durante el 2011 con el Dr. José Ángel Vera Noriega con el cual realicé mi tesis de licenciatura. El objetivo de ese trabajo fue conocer el logro escolar en matemáticas de los niños de primero y segundo grado de primaria en Sonora y hacer comparaciones con respecto a variables socioeconómicas.

Posteriormente, surgió el interés de seguir estudiando una maestría en la cual tuviera el apoyo de profesores con trayectoria académica reconocida que me apoyaran en mi inquietud sobre el área de la investigación educativa. Así, tuve un primer acercamiento con la Dra. Guadalupe González (Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa en esas fechas) quien me apoyó y orientó de manera general sobre las bases o criterios que debía cumplir para ingresar y pertenecer al programa de la Maestría en Innovación Educativa, siendo aspirante cumplí los criterios requeridos por la institución y durante todo este tiempo en curso me he dedicado a elaborar un documento de investigación, el cual, se vincula con mi motivación personal.

Resumen

Se llevó a cabo un estudio con el objetivo de conocer, describir y discutir variables de tipo personal, cultural, institucional y contextual entre los escenarios de socialización de ruralidad indígena y no indígena asociados a procesos de inclusión y exclusión en la educación superior. Se analizaron cuatro dimensiones sociodemográficas y académicas (situación personal, pertenencia cultural y lengua, académica-institucional y factores contextuales (socioeconómicos y familiares)). Para ello se diseñó un instrumento (Urquidi, 2010) que fue adaptado e incorporando variables étnicas (grupo indígena que pertenece, hablas la lengua indígena, tus padres hablan la lengua, te reconoces como indígena (autoadscripción), participación de actividades propias de tu grupo étnico y has recibido el apoyo del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI)) con el fin de adecuarlos al contexto indígena del estudio. El escenario de aplicación fue la Universidad Estatal de Sonora (UES) unidad Navojoa, obteniéndose un total de 277 estudiantes inscritos en los diferentes programas educativos de 3ro, 5to y 7mo semestre del ciclo escolar 2014-2, de los cuales 86 son estudiantes indígenas y 191 estudiantes no indígenas que participaron en el estudio.

Los resultados indican que al menos en esta muestra de estudiantes indígenas y no indígenas se encontraron diferencias significativas en las cuatro dimensiones: los estudiantes indígenas provienen de hogares con servicios más deficientes, con ingresos mensuales más bajos, tienen menor índice de materias reprobadas y el nivel de escolaridad de los padres es menor. Los resultados se discuten a la luz de la literatura especializada y se contrastan con las estadísticas institucionales y los programas de políticas públicas orientados a la educación indígena.

Índice

	Pág.
Introducción	17
Capítulo I. Condiciones sociales de la población rural e indígena en México	20
1.1. Características de la población rural	20
1.2. Características de la población indígena	23
1.3. La pobreza rural e indígena	27
1.3.1. El desarrollo humano de la población rural e indígena	30
1.4. Educación de la población rural e indígena	32
1.4.1. Educación superior de los pueblos indígenas	36
1.4.2. Políticas y programas educativos para la población indígena implementados en la educación superior	38
1.5. Planteamiento del problema	40
Capítulo II. Nociones teóricas	44
2.1. Estudiantes indígenas y factores de exclusión histórica	44
2.2. Universidad con pertinencia cultural	48
2.3. Población indígena en el Estado de Sonora	50
2.4. La UES y su población indígena	52
2.5. Variables de las nociones teóricas	55
2.6. Objetivo general	56
2.6.1. Objetivos específicos	56
Capítulo III. Método	58
3.1. Diseño y tipo de investigación	58
3.2. Tipo de muestreo y participantes	58
3.2.1. Características generales de los estudiantes indígenas	59
3.2.2. Características generales de los estudiantes no indígenas	59
3.3. Definición de variables en el instrumento de medida	60
3.4. Definición de variables en el estudio	61
3.5. Procedimiento	61

3.5.1. Análisis de datos	62
Capítulo IV. Resultados	64
4.1. Análisis descriptivos	64
4.2. Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas	64
4.3. Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas	67
4.4. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por sexo	68
4.5. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por estado civil	70
4.6. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por deudas materias	72
Capítulo V. Discusión, conclusiones y recomendaciones	74
5.1. Discusiones y conclusiones	74
5.2. Recomendaciones	77
Referencias bibliográficas	80
Anexos	90

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Población total de 5 y más años, y el total de hablantes de lengua indígena de 1990-2010.	25
Tabla 2. Población que vive en un hogar indígena según sexo y edad.	25
Tabla 3. Indicador de carencias sociales en el 2012.	30
Tabla 4. IDH de los pueblos indígenas, rural, no indígenas y población nacional.	31
Tabla 5. Descripción del total de la muestra de los programas educativos por semestre.	59
Tabla 6. Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas en la dimensión situación personal	65
Tabla 7. Características de pertenencia cultural y lengua de los estudiantes indígenas	65
Tabla 8. Factores contextuales (socioeconómicos y familiares) de los estudiantes indígenas y no indígenas	67
Tabla 9. Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas	68
Tabla 10. Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas por sexo	69
Tabla 11. Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por sexo	70
Tabla 12. Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas por estado civil	71
Tabla 13. Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por estado civil	72
Tabla 14. Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas en debes materias	73
Tabla 15. Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas en debes materias	73

*¿Qué país sería un México que reivindicara su condición pluriétnica? sería un país en el que todas las potencialidades culturales existentes tendrían la oportunidad de desarrollarse y probar su vigencia, es decir, un país con mayor número de alternativas; sería una sociedad nacional que no renuncia a ningún segmento de los recursos que ha creado a lo largo de su historia. Sería, en fin, una nación que vive una democracia real, consecuente con su naturaleza cultural ricamente diversificada, y sería un país capaz, por eso, de actuar en el escenario internacional desde una posición propia y auténtica.**

*Guillermo Bonfil

Introducción

En el artículo 2° de la Constitución Política, se reconoce a México como un mosaico cultural en el que existen diversos grupos, entre ellos, la población indígena y la población rural, el cual, dada su sistema, cultural, económico y social le da sentido de pertenencia e identidad a la Nación (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2014).

Los estudios relacionados con el tema de la educación en la población indígena, señalan uno de los principales problemas a los que se enfrentan los miembros de este grupo es la falta de oportunidades educativas. A su vez, este problema se vincula con las condiciones sociales y económicas, asimismo, la lejanía de las comunidades indígenas de los centros urbanos, la falta de preparación y el ausentismo de los maestros, falta de maestros hablantes de la lengua indígena, ausencia de infraestructura adecuada y la pobreza (Carnoy, Santibáñez, Maldonado y Ordorika, 2002; Stavenhagen, 2005; Gallart y Henríquez, 2006; Schmelkes, 2013a y Téllez, Ruiz, Velázquez y López, 2013).

La educación intercultural (Schmelkes, 2013a), se presenta como una alternativa pedagógica para hacer frente a los retos que plantean los pueblos indígenas en sus derechos constitucionales en el acceso a la educación y que se caracterizan no sólo por su diversidad contextual geográfica, sino también de diversidad cultural y lingüística y por ende las demandas educativas de los grupos son diversos (Bertely, 2003).

En lo que respecta a la apertura de la educación superior para la población indígena, la política educativa ha generado una serie de Universidades que se aglomeran con la etiqueta de Universidades Interculturales. A la par, dentro de las Universidades convencionales, se han generado programas o mecanismos como becas o tutorías para atender a esta población (Schmelkes, 2004 y Mato, 2008).

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo conocer, describir y discutir variables de tipo personal, cultural, institucional y contextual

entre los escenarios de socialización de ruralidad indígena y no indígena asociados a procesos de inclusión y exclusión en la educación superior. A continuación se describen los apartados por los que está organizado el documento.

En el primer apartado se desarrolla las descripciones de las condiciones sociales de la población rural e indígena en México, se da a conocer las distribuciones porcentuales de cada población, aspectos que la definen como zona rural e indígena y como está integrada cada población. Las condiciones sociales de población rural e indígena a través de dos mediciones; El índice de bienestar, pobreza y carencias sociales, y el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Además, se abordan los criterios que las instituciones utilizan para identificar cada población y tiene como fin principal del capítulo la presentación del planteamiento del problema.

En el segundo apartado de acuerdo a algunos autores se describe a los estudiantes indígenas como factores de exclusión. En general se describe si el currículo escolar para la población indígena es pertinente y ayude a comprender cuales son los problemas que se enfrentan al ingresar a la educación superior, la población indígena en Sonora y la UES. Asimismo, se presenta un esquema de nociones teóricas del estudio y el objetivo general de la investigación que es complementado con tres objetivos específicos.

En el tercer apartado, se describe el método empleado en este estudio, se hace alusión en primera estancia el tipo de investigación a la que se apega el estudio, que es la cuantitativa. En este estudio los participantes fueron 277 estudiantes de la Universidad Estatal de Sonora unidad Navojoa, de las cuales 86 son estudiantes indígenas y 191 son estudiantes no indígenas de los semestres 3ro, 5to y 7mo. Enseguida se detalla las características de los participantes y las variables que se analizaron, luego se plantea el procedimiento de aplicación del instrumento y como se hizo el procesamiento.

En el cuarto apartado se analizan los resultados de las cuatro dimensiones (situación personal, pertenencia cultural y lengua, académica-institucional y factores contextuales (socioeconómicos y familiares)) sociodemográficas y académicas y el contraste de los indígenas y no indígenas por sexo, estado civil y materias reprobadas. El contraste se realizó a través de la prueba no paramétrica X^2 (Chi-cuadrada). El siguiente capítulo finaliza con la discusión, las conclusiones generales del estudio y la comparación con los datos institucionales.

Capítulo I. Condiciones sociales de la población rural e indígena en México

1.1. Características de la población rural

Los asentamientos rurales son predominantes en varias regiones geográficas a nivel internacional. La mayoría se encuentran dispersos y la vinculación entre ellos es débil o nula. Hay espacios rurales con población escasa; pero con viviendas concentradas, vialidades y servicios adecuados y eficientes que ocasionan niveles de vida elevados para la población que los habita. Algunas poblaciones rurales tienen suelos fértiles, acceso a sistemas de irrigación, tal como sucede en algunas zonas rurales de Japón, Australia, Alemania o Canadá. Por el contrario, gran parte de los espacios rurales en los países de menor desarrollo de Asia, América Latina y África es precaria. El acceso a servicios, vialidades o empleos es deficiente; incluso las actividades económicas tradicionales como la agricultura o la ganadería tienen bajos niveles de productividad por cuestiones climáticas, carecen de créditos o la producción es de autoconsumo (Sánchez, 2011).

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([INEGI], 2011) define la ruralidad a partir del número de habitantes que residen en una localidad y sugiere que una población se considera rural cuando tiene menos de 2,500 habitantes. Así, aunque la mayor parte de la población habita en espacios urbanos existen más asentamientos rurales que urbanos. Por ejemplo, el Censo de Población y Vivienda (2005) mostró la existencia de 187,938 localidades con viviendas habitadas, de las cuales, 550 son consideradas urbanas. Ello corrobora el alto grado de dispersión que tiene la población rural (Sánchez, 2011). El porcentaje de personas que habitan en comunidades rurales ha disminuido. En 1950, representaba aproximadamente el 57% del total de la población del país; en 1990 era de 29% y para el 2010, esta cifra disminuyó hasta ubicarse en 22% (INEGI, 2011).

Las poblaciones rurales presentan condiciones socioeconómicas diferenciadas a las urbanas. El capital cultural de estas familias resulta ser limitado, ya que el

acceso a una educación adecuada es difícil de lograr en estas zonas rurales que tienen altos indicadores de pobreza extrema (Peña, 2004).

De acuerdo con el INEGI (2010), la distribución porcentual de la población según el grado de presencia indígena en las localidades rurales es: 74.3% es escasa (menos de diez por ciento es hablante de lengua indígena), el 14.7% son indígenas (70% o más de los habitantes de 5 años o más habla alguna lengua indígena), el 7.3% moderada (entre diez y menos de 40% de sus residentes habla alguna lengua indígena) y el 3.8% es predominante indígena (entre 40 y menos de 70% de la población habla alguna lengua indígena). Los estados con mayor proporción de población rural se encuentran en la franja sur del país, conformado por Oaxaca, Chiapas y Tabasco. En la parte central, destacan los Estados de Zacatecas, Hidalgo, San Luis Potosí y Veracruz. Y en los estados fronterizos del norte del país, en todos los casos la población rural es inferior al 25% de la población estatal, caso similar en la península de Yucatán.

En el ámbito rural, hay una mayor proporción de población ocupada masculina que a nivel nacional de 14 años y más, el 71.6% son hombres y 28.4% son mujeres. Por el contrario a nivel nacional las mujeres representan un mayor porcentaje que sus pares rurales, el 62.2% mujeres y 37.8% son hombres. En cuanto a la distribución de la población rural, ocupada por posición en el trabajo, el 48.9% son asalariados, el 34.3% trabajan por cuenta propia, el 12.9% son trabajadores no remunerados y el 3.9% son empleadores (INEGI, 2012).

Las características de la población rural se relacionan con el aislamiento de la ciudad, falta de comunicación, carente de luz eléctrica, con calles y carreteras mal acondicionadas, sin agua potable ni drenaje. Se dedican a la agricultura (de autoconsumo), así como en la cría de animales. Su objetivo principal no es la transformación industrial de esas actividades. La población rural es más estable en cuanto a la movilidad social ya que depende de la variación de ocupación y de posición social, en cuanto a la migración es mayor el porcentaje, pues ellos

deciden salir de sus comunidades hacia las ciudades en busca de trabajo (Marino y Uribe, 2001).

Asimismo, en las comunidades rurales, la mayoría de la población son mujeres, adultos mayores y niños, puesto que los hombres entre 18 y 35 años emigran de manera temporal o definitiva a buscar mejores condiciones de vida en ciudades dentro o fuera del Estado o del país. La mayoría de los niños de 4 a 12 años llevan una vida tranquila, con pocas reglas claras pero contundentes que conforman un universo personal sobre la cual tienen sus expectativas de crianza y fincan sus esperanzas en un futuro mejor. En su mayoría, las madres y padres tienen hasta seis años de escolaridad, la lectura y escritura no son actividades de importancia en sus vidas cotidianas, el alimento se convierte en el elemento central de todo tipo de aspiración y planeación (Vera, 2006).

Lo rural no sólo es el aspecto geográfico, sino incluye desde el sacrificio, la penitencia, las fiestas, la interdependencia, la trascendencia, la esperanza, hasta el espacio particular en donde lo conceptual y expresivo son los principales aspectos de una vida cotidiana que se despliegan criterios de control comunitario, donde trasciende siempre el colectivismo en las tradiciones, costumbres y creencias de la comunidad. En la zona rural “es la arena más nítida y cruel de la transición del Estado mexicano hacia la globalización”, en donde abre campo al debate sobre las técnicas de educación de los hijos, religión, moral, sexual y otros donde las diferencias provocan obstáculos a la convivencia (Vera, 2006, pp. 50).

El rol de la madre se limita a los quehaceres del hogar y a la crianza de los hijos. Las madres son eficaces en la estimulación y cuidado del niño, porque su conducta social colectivista coincide con las prácticas comunitarias y con los objetivos que la comunidad persigue; sus rasgos de expresividad les permiten concebir como controladoras en su microambiente familiar. Las tareas y obligaciones son más importantes que las ventajas y desventajas de una estrategia de cuidado del hijo, así, como la obediencia normativa es un objetivo fundamental del entrenamiento social de los hijos (Vera, 2006).

1.2. Características de la población indígena

La población indígena se parece a la población rural, ya que se considera como uno de los sectores que padecen desventajas sociales, económicas y políticas. Por ello, Schmelkes (2013a), señala la importancia de conocer la realidad de los pueblos indígenas en general y de su realidad educativa en particular, para mejorar y transformar sus condiciones de vida, el cual, se caracteriza por un rezago social que los coloca en los últimos lugares de desarrollo en comparación con las poblaciones no indígenas inclusive con los rurales.

De acuerdo con Schmelkes (2013a, pp. 2) "México es el país con mayor población indígena de América Latina". El reconocimiento y la identificación de la población indígena, representan grandes controversias. De acuerdo con el INEGI (2011) el criterio que se utiliza es el lenguaje lingüístico que involucra las variables: Hablantes de Lengua Indígena (HLI) y Hogares con Población Indígena (HPI).

"Ser indígena" se refiere a los procesos de construcción de identidad, los cuales son dinámicos y están asociados a la economía, política, historia y cultura. Sin embargo, las instituciones siguen discutiendo sobre los criterios que se deben de tomar en cuenta para definir a una población como indígena, pues se considera que dependiendo del criterio que se utilice, genera variabilidad en el registro de esta población y por ende, impide la articulación y cooperación de esfuerzos institucionales para la evaluación de su bienestar y desarrollo (Robles, Hernández, y Godínez, 2009).

En los últimos años el INEGI (2011) considera la autoadscripción para la identificación de la población indígena. De acuerdo con la Gaceta del Seminario Judicial de la Federación (2013) la autoadscripción debe ser el criterio determinante para identificar a una persona como indígena. De esta forma, la persona indígena que se auto adscribe asume sus rasgos sociales y culturales y se identifica como miembros de alguna comunidad indígena. Pero esto tiene que

ser aceptado y reconocido por la propia comunidad (reconocimiento comunitario). En este sentido, no basta con decir que eres de tal o cual grupo indígena, la comunidad debe reconocerte como tal.

No obstante, la identificación de la población indígena en primera instancia es el habla de la lengua. Téllez, et al., (2013) destacan tres criterios analíticos para considerar a una persona como indígena: 1.- características personales (auto adscripción e identificación por un tercero), 2.- el conteo sistemático de los hogares indígenas (a partir de los datos censales) y 3.- el criterio territorial (municipios o localidades que superan un porcentaje determinado del total de la población).

La lengua materna como eje central para definir a una persona como indígena plantea debates interesantes ya que en los últimos años se registró un incremento de la pérdida de lenguas autóctonas, esto se dio a partir de la alta discriminación y racismo que hay en el país, de hecho hay familias que deciden no enseñarle más la lengua originaria o esconderlas ya que es una forma de protección para que los hijos no sean sujetos de discriminación y exclusión de la sociedad (INEGI, 2011).

Actualmente, el INEGI (2010) utiliza tres criterios para considerar a un sujeto como miembro de una población indígena: a) personas de cinco años o más de edad que reportan hablar alguna lengua indígena (HLI), b) población que vive en hogares que, de acuerdo con la definición oficial, están formados por miembros fundacionales (jefe o jefa del hogar, cónyuge o alguno de los ascendientes) que hablan lengua indígena, y c) población autoadscrita; personas que declaran considerarse indígenas.

Lo anterior permite generar otras combinaciones con fines analíticos, por ejemplo, personas HLI que vive en hogares no indígenas y personas HLI que no se reconocen como indígenas y personas autoadscritos no HLI ni residentes en hogares indígenas. En la tabla 1 se puede observar la movilidad histórica de la población indígena cuando se considera el criterio de persona de cinco años o

más de edad que reportan hablar alguna lengua indígena (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2014).

Tabla 1.

Población total de 5 y más años, y el total de hablantes de lengua indígena de 1990-2010.

Año	Total	Habla ntes de lengua indígena	
		Absoluto	Relativo
1990	70,562,202	5,282,347	7.5
1995	80,219,337	5,483,555	6.8
2000	84,794,459	6,044,547	7.1
2005	90,266,425	6,011,202	6.7
2010	100,410,810	6,695,228	6.6

Nota: Elaboración propia de la base del INEGI 1990-2010.

Asimismo, conforme al Censo de Población y Vivienda se estima una población en México, de 11, 132, 562 que viven en un hogar indígena y 6, 695, 228 de mexicanos de 5 años y más que hablan una lengua indígena. En la tabla 2 se desglosan los datos por sexo y edad el número de población mexicana que vive en un hogar indígena (INEGI, 2010).

Tabla 2.

Población que vive en un hogar indígena según sexo y edad.

Edad	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
0-14	1,899,858	1,860,541	3,760,399
15-24	1,113,598	1,149,853	2,263,451
25-64	2,091,344	2,264,778	4,356,122
65 y más	362,317	386,028	748,343
No especificó	2,208	2,037	4,245

Nota: Censo de Población y Vivienda 2010, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Más allá de las complicaciones por definir y cuantificar quienes son o no indígenas, se debe resaltar que un rasgo fundamental de la población indígena es su diversidad y pluralidad. Los indígenas mexicanos son un grupo heterogéneo, pues se reconoce que existen 68 pueblos indígenas equivalentes con las 68 lenguas que se hablan en el país, por lo cual, entre ellos y a su interior se vive una pluralidad lingüística y cultural (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2014).

La diversidad de lenguas se traduce a una diversidad cultural que suele aplicarse al conjunto de atributos identitarios relacionados con el género, la adscripción religiosa y la diversidad de culturas y modos de vida, que de alguna forma pueden limitarse al mundo indígena. Actualmente en México existen 85 lenguas autóctonas¹ (CDI, 2008). La mayor parte de las poblaciones indígenas se concentran principalmente en los Estados del sur: Oaxaca (33.8%), Yucatán (29.6%), Chiapas (27.3%), Quintana Roo (16.2%) y Guerrero (15.2%). Sin embargo, diversos factores como la migración han propiciado que exista presencia de hablantes de lengua indígena en todo México y donde el menor porcentaje se registra en el noroeste del país.

Las diferentes comunidades, incluyendo a los indígenas, tienen conocimientos para aportar a la sociedad en general y al mundo, a los cuales enriquecen: con formas alternativas de entender y relacionarse con la naturaleza sobre bases de respeto; con conocimientos ancestrales para el manejo de la tierra y la siembra; con otras formas de impartición de justicia y de organización del trabajo colectivo, tradiciones culinarias y alimenticias y medicina tradicional; con tecnología de textiles y procedimientos de solución matemática, unidades de medida y esquemas de aproximación al tiempo y el espacio. Todos estos conocimientos son construcciones de grupos sociales que dan respuesta a las preguntas y

¹ Huichol, Amuzgo, Tlapaneco, Tarahumara, Chatino, Tepehuán, Cora, Tzotzil, Purepecha, Mazateco, Chol, Mixe, Huasteco, Lenguas Chinantecas, Yaqui, Náhuatl, Huave, Totonaca, Lenguas Mixtecas, Lenguas Zapotecas, Maya, Tojolabal, Tzeltal, Tepehua, Cuicateco, Mazahua, Otomí, Mayo y otras lenguas.

preocupaciones que se ha planteado a lo largo del tiempo; son soluciones a sus problemas (CGEIB-SEP, 2014).

1.3. La pobreza rural e indígena

El Diario Oficial (2010, pp.12) establece que "en consonancia con la discusión académica y el debate internacional, la Ley General de Desarrollo Social (LGDS), en su artículo 36, establece que para la medición de la pobreza en México deben considerarse los derechos sociales y el bienestar económico". De esta manera, el CONEVAL (2010) mide la pobreza en México a través del bienestar económico y el bienestar social. El bienestar económico considera una línea de bienestar y una línea de bienestar mínimo², mientras que el bienestar social considera seis carencias que se relacionan con los derechos humanos: rezago educativo, servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso de los servicios básicos de la vivienda y, acceso a la alimentación.

La pobreza se entiende como una realidad multidimensional ya que, además del ingreso de las personas, considera una serie de carencias que obstaculizan un nivel de vida digno para todos los indígenas y no indígenas. En este sentido, "una persona se encuentra en situación de pobreza multidimensional cuando no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social, y si sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requieren para satisfacer sus necesidades" (CONEVAL, 2010, pp.38).

Por otra parte, en términos del perfil de pobreza, carencia social y económica realizada por el CONEVAL (2014) se destaca que, con base en cualquier criterio de pertenencia étnica que se utilice para definir a la población indígena, ser indígena se relaciona con mayores niveles de precariedad. Además, el nivel de

² Línea de bienestar: valor monetario de una canasta de alimentos, bienes y servicios básicos. Línea de bienestar mínimo: valor monetario de una canasta alimentaria básica. (CONEVAL s/f en línea: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>)

precariedad es mayor conforme el vínculo étnico es más directo como el ser hablante de una lengua indígena y vivir en poblaciones rurales.

Existen al menos dos razones importantes para realizar estudios independientes sobre la pobreza rural y la pobreza indígena en México: la presencia de grupos indígenas es mayor en las zonas rurales y los sistemas de producción, al igual que los riesgos económicos que enfrentan los habitantes en condiciones de pobreza de las zonas rurales, así como sus estrategias para enfrentarlos difieren de las de aquellos que habitan en las zonas urbanas.

En las poblaciones rurales el proceso de industrialización y globalización de la economía ha sido afectado ya que es una posición no estratégica y esto hace que la pobreza y la marginación sean conceptos de análisis que lleva a dinámicas comunitarias que producen creencias, actitudes y conocimientos que están ausentes en la vida urbana (Vera, 2006).

De acuerdo con lo anterior, (CONEVAL, 2013), en 2012, de la población rural total, el 61.6% estaba en situación de pobreza; 40.1% en pobreza moderada³. (Aquellas personas que tienen una carencia social y que perciben un ingreso inferior al valor monetario de una canasta de alimentos, bienes y servicios básicos) y 21.5% en pobreza extrema⁴ (las personas que tienen tres o más carencias sociales y perciben un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo). Mientras que de la población total hablante de una lengua indígena, el 76.8% estaba en situación de pobreza; 38.8% en pobreza moderada y 38.0% en pobreza extrema (CONEVAL, 2014).

³ Se considera en pobreza moderada a aquellas personas que tiene a una carencia social y que perciben un ingreso inferior al valor monetario de una canasta de alimentos, bienes y servicios básicos. La incidencia de pobreza moderada se obtiene al calcular la diferencia entre la incidencia de la población en pobreza menos la de la población en pobreza extrema.

⁴ Se considera que se encuentran en pobreza extrema las personas que tienen tres o más carencias sociales y perciben un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo, es decir, tienen un ingreso total que es menor al costo de la canasta alimentaria básica.

Pese a los esfuerzos institucionales, la situación de pobreza de la población indígena sigue vigente e incluso se ha empeorado, pues mientras que en el 2012, 8.2 millones (72.3%) de la población en hogares indígenas más población hablante de lengua indígena en hogares no indígenas estaba en pobreza: 41.7% en pobreza moderada y 30.6% en pobreza extrema, para el 2014 incrementó a 8.7 millones (73.2%): 41.4% en pobreza moderada y 31.8% en pobreza extrema (CONEVAL, 2015).

Las mediciones de carencias sociales llevado a cabo por CONEVAL (2014) son definidos como: rezago educativo (los sujetos de 3 a 15 años que no asisten a la escuela primaria, o no a completan el nivel primaria o secundaria según el año en que nacieron), acceso a los servicios de salud (estar afiliado a alguna institución de salud), acceso a la seguridad social (tener derecho a una pensión o jubilación), calidad en la vivienda (techos, muros y pisos firmes), acceso a servicios básicos en la vivienda (agua, luz, drenaje) y acceso a la alimentación (comida suficiente).

Tomando en cuenta las seis dimensiones de las carencias sociales, CONEVAL (2014) señaló durante el 2012 que para el grupo de los hablantes de una lengua indígena y para la población rural, las carencias son mayores que para la población total. Por ejemplo: el rezago educativo, el acceso a servicios de salud y el acceso de los servicios básicos de la vivienda los porcentajes de las carencias arrojaron resultados duplicados. En el indicador de acceso a la seguridad social en la población total está por encima de la mitad (Ver tabla 3). Además, señaló que el 52.1% de la población indígena tienen un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo y el 80.3% tienen un ingreso inferior a la línea de bienestar y para la población rural su ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo es de 32.7% y el 62.8% tiene un ingreso inferior a la línea de bienestar y finalmente para la población total el 17.7% tienen un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo y 49.2% tiene un ingreso inferior a la línea de bienestar.

Tabla 3.

Indicador de carencias sociales en el 2012.

Carencias sociales	Población indígena%	Población Rural%	Población total%
Rezago educativo	47.4	32.4	19.2
Servicios de salud	23.4	20.6	21.5
Acceso a la seguridad social	82.3	81.5	61.2
Calidad y espacios de la vivienda	36.6	23.4	13.6
Acceso de los servicios básicos de la vivienda	69.3	57.3	21.2
Acceso a la alimentación	35.3	30.9	23.3

Nota: construida con cifras de CONEVAL 2014

Cabe destacar que dentro de la conformación social de la población indígena los problemas de vivienda tienen que ver con el acceso a la zona en donde tradicionalmente han estado ubicados hace difícil el traslado de los servicios básicos en cada una de las poblaciones y en el caso del acceso a la educación la mayoría de las veces los padres deciden no llevar a sus hijos a la escuela, ya que tienen que apoyarlos en los trabajos tanto en quehaceres de la casa hasta el cultivo de alimentos.

1.3.1. El desarrollo humano de la población rural e indígena.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2010: 27) el desarrollo humano es “el fortalecimiento de las capacidades de las personas en sus contextos socioculturales, para que gocen plenamente de la posibilidad de acceder a las oportunidades que se les presentan en términos de salud, educación, empleo, entre otros aspectos de la vida” el desarrollo de las capacidades harían posible que los individuos tengan mayor posibilidades para cubrir sus necesidades básicas y de escoger una vida autónoma. Como señala el PNUD (op. cit.) si una persona desarrolla sus capacidades tiene más posibilidades de ejercer sus derechos humanos sociales, culturales y económicos.

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un indicador de logro que pretende medir las capacidades en salud, educación e ingreso, las variables que considera

el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2010) son: la esperanza de vida al nacer (salud), la tasa de alfabetismo y la matrícula escolar (educación), y el ingreso per cápita ajustado por la paridad de poder de compra. El IDH incluye valores entre cero y uno. Entre más se acerque el valor a la unidad, mayor es el desarrollo humano.

Con estas precisiones, en el segundo informe (PNUD, 2010) sobre el Desarrollo de los pueblos indígenas de México, el IDH de los pueblos indígenas fue de 0.70; en salud fue de 0.73, en educación de 0.73 e ingreso fue de 0.64. El IDH en el 2000 para los pueblos indígenas está debajo del índice general nacional en todos los aspectos, lo cual muestra importantes rezagos si se compara la población indígena con la no indígena⁵. Mientras que para la población rural el IDH en el 2010 es de 0.54; en salud fue de 0.74, en educación de 0.45 e ingreso fue de 0.54, el indicador de educación fue el que presentó la mayor diferencia entre la población indígena y no indígena, seguido por el de ingreso (Ver tabla 4).

Tabla 4.

IDH de la población indígena, rural, no indígenas y población nacional.

Indicadores	Indígenas	Rural	No indígenas	Total
IDH	0.70	0.54	0.83	0.81
Salud	0.73	0.74	0.89	0.83
Educación	0.73	0.45	0.88	0.86
Ingreso	0.64	0.54	0.75	0.74

Nota: CDI-PNUD, 2006. I Informe sobre el Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2000.

Como se ha señalado previamente, la pobreza y el IDH se han medido a través de una serie de indicadores económicos, sociales y de capacidades, por organismos nacionales como internacionales. Sin embargo, la concepción sobre

⁵ Estos datos son obtenidos seleccionando aquellos que hablan una lengua indígena y obteniendo su IDH y después seleccionando los no indígenas del total. Sin embargo, es importante aclarar que no se está comparando el IDH de los pueblos indígenas con poblaciones homogéneas sino con la población total que le excede por mucho en número y por mucho en diversificación.

desarrollo y la manera de medir el rezago o las carencias sociales ha tenido críticas (PNUD, 2010). Por esto, se han realizado trabajos con una perspectiva de desarrollo que proviene desde los diferentes pueblos que son rezagados y lo que se busca son las contribuciones de mejora en la calidad de vida.

1.4. Educación de la población rural e indígena

En las comunidades rurales e indígenas los problemas de rezago educativo, la disposición al riesgo y la carencia de motivación al logro están relacionadas con el nivel educativo alcanzado por la madre y con el número de hijos; entre mayor sea la cantidad de hijos mayor será la sobrecarga de trabajo en el hogar y, por lo tanto, habrá menos tiempo disponible para dedicar al cuidado y educación del niño, así como la generalización de prácticas y creencias inadecuadas sobre el desarrollo del niño (Plaza, Fonseca, Francke, Franco, 1987).

También, el rezago educativo está relacionado con falta de infraestructura educativa, por ello, para poner en práctica la idea de la educación rural, fue necesario construir escuelas en el campo, en los pueblos más pequeños y distantes, lugares donde nunca habían sido asignados maestros. Así nació la escuela rural mexicana, como un servicio adecuado a las características del país en ese momento. El propósito de llevar la educación al medio rural implicaba establecer un concepto educativo que fuese capaz de ir más allá de la acción tradicional de la escuela, concebida como un espacio donde el niño asiste determinado número de horas al día, aislado o distante de la realidad socioeconómica, laboral y cultural de su entorno inmediato (Guerra, 2003).

Sin embargo, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) en el 2013 México contó con un volumen importante de población rural distribuida en un gran número de pequeñas localidades, lo que dificulta la provisión de servicios educativos públicos obligatorios por parte del Estado. Las condiciones económicas, sociales y la dispersión geográfica configuran un entorno de mayor diversidad para la población rural respecto a la urbana. La investigación en educación señala que los factores desfavorables del

contexto rural puede estar asociados a bajos resultados escolares de la población, porque limitan el acceso a los servicios públicos y educativos que posibilitan mejores condiciones de vida, como son bibliotecas, centros de salud y redes de información.

Vera y Díaz (2000) sostienen que la participación de los padres en el proceso formativo del niño es determinante ya que podría darles mejores oportunidades en la vida y en la dinámica social, que les permitiría una posición social a futuro, en el cual la vestimenta y la vivienda fuera un eje central en la planificación. Pero en las comunidades rurales la abundancia de problemas relacionados con el rezago educativo son: el número de hijos, entre mayor sea la cantidad de hijos mayor será la sobrecarga de trabajo en el hogar y por lo tanto habrá menos tiempo disponible para dedicar al cuidado y la educación del hijo. Otro de los factores que resaltan es que en las comunidades rurales las escuelas que existen están a lejanas, donde el niño tiene que caminar entre 2 a 3 horas para recibir educación y en cuanto a la infraestructura del aula es inadecuada y no tienen los materiales didácticos suficientes.

Sandoval y Montoya (2013) analizaron el contexto nacional y de manera particular a la educación indígena en el Estado de México a través de los datos de la Dirección General de Educación Indígena y XIII Censo de Población y Vivienda 2010 señalaron las diferencias existentes entre los estudiantes indígenas y los estudiantes no indígenas. Los resultados muestran que el 11.23% de la población indígena cuenta con estudios técnicos, mientras que el porcentaje en la población total asciende a 14.17%. Con relación a los estudios normal de licenciatura el 15.83% de la población indígena se encuentra en esa condición, mientras que para la población total el porcentaje representa solo al 10.84% y con relación a los estudios profesionales el 64.04% de la población indígena cuenta con ello, mientras que para la población total asciende a 69.26%.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ([ANUIES], 2006) señala que los problemas económicos, sociales y

educativos reducen las oportunidades de los jóvenes indígenas para acceder al sistema educativo. Una vez inscritos en la universidad tienen dificultades para cumplir con los trabajos: exposición oral, elaboración de documentos escritos y de argumentación. Lo anterior es resultado de una serie de deficiencias académicas que vienen acumulando desde la educación básica y que se justifica con que estas escuelas, generalmente, están ubicadas en zonas rurales con alta marginación.

Los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académica en Centros Escolares (ENLACE) muestran diferencias significativas entre estudiantes indígenas y el total de la población. Obtienen puntajes casi de 80 puntos por debajo de la evaluación global en la materia de español y matemáticas (Sandoval y Montoya, 2013).

Tal como menciona Schmelkes (2013b) la participación nula de los jóvenes indígenas en la educación superior, tiene que ver con un choque cultural, o bien de pertinencia cultural y lingüística. Por ejemplo, el español, como idioma oficial contrasta con el idioma materno. Existe una producción escasa de textos publicados en las lenguas indígenas y pocos maestros especializados en educación indígena, lo cual genera problemas a los estudiantes para comprender y asimilar los contenidos enseñados en las clases, les desmotiva a seguir adelante e incluso tienen un rendimiento académico inferior a sus pares no indígenas.

De acuerdo con el INEGI (2010) el 35.5% de la población rural se encuentran en rezago educativo, el 57% no tiene primaria terminada. El índice de inscripción en las escuelas primarias es de casi 97%. No obstante, en muchos asentamientos pequeños y dispersos casi no hay oportunidades de cursar estudios superiores más allá del nivel de primaria. Esto hace que la matrícula de educación secundaria bajé a 81.9% para mujeres y 75.8% para hombres (Índice de Desarrollo Mundial [IDM], 2006).

Según datos del INEE (2014) el 90.7% de los jóvenes de 12 a 14 años de edad asisten a la escuela y el 58.5% de 15 a 17 años de edad asisten a la

escuela. Esta proporción es similar a la tasa de asistencia de los estudiantes indígenas que residen en áreas rurales (76.7%) y entre los jóvenes de 15 a 17 años que residen en hogares indígenas, 62% asiste a la escuela.

Gallart y Henríquez (2006) dan cuenta del rezago prevaleciente en el nivel medio superior y superior, puesto que históricamente no son niveles en los cuales las instituciones hayan dirigido sus esfuerzos. En el 2005, del total de la población indígena en México, el 19.9% tiene primaria completa, el 17% secundaria completa, el 10.9% su educación media superior y 4.7% su educación superior.

La calidad de la educación impartida es notoriamente deficiente, tanto por la falta de medios e infraestructura como por la inadecuada formación y escasos incentivos que reciben los docentes. Además, los contenidos curriculares resultan, en muchos casos, poco o nada pertinentes para el alumnado. La crítica anterior alude a necesidades percibidas en la población receptora de la educación y más específicamente al tipo de contenido y organización de la práctica educativa que debería ofrecerse en el sector rural para formar un determinado tipo de individuo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2004).

El alto número de localidades rurales sin servicio de primaria y sin condiciones necesarias para instalar un servicio educativo comunitario, llevan al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a crear el Programa de Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR), con el propósito de ofrecer a los niños de esas localidades la oportunidad de estudiar en otra comunidad en mejores condiciones; y también se apoya a los egresados de cursos comunitarios de primaria para que logren ingresar a la educación secundaria. La estrategia que sigue el CONAFE, es la de coordinar la participación de alguna familia que pueda ofrecer hospedaje, alimentación y cuidados que requiere el menor, a cambio de un apoyo económico mensual (UNESCO, 2006).

1.4.1. Educación superior de los pueblos indígenas.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) la población de 15 años y más el 72.8% de los hombres y 71.8% de las mujeres saben leer y escribir. El 7.4% de hombres y 11.3% de mujeres de 15 y más años son analfabetas. Y el 91.6% de hombres y 91% de mujeres de seis a catorce años van a la escuela. Por lo que indica que leer, escribir y asistir a la escuela tiene una distribución muy similar entre hombres y mujeres, sin embargo, en el analfabetismo las mujeres están en mayor desventaja que los hombres. La población de 15 años o más con instrucción post-primaria (no desagrega nivel de escolaridad) es de 54.5% para los hombres y 49.3% para las mujeres. Esto significa que el nivel de instrucción para la población solamente llega a la mitad de los individuos y en donde además las mujeres tienen desventaja en comparación con los hombres.

La presencia y la participación de estudiantes indígenas en las universidades de México sigue siendo un reto, porque se observa una profunda inequidad en el acceso de esta población a las instituciones como lo señala Schmelkes (2008a).

No sabemos cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades estimamos que éstos no llegan al 1%, y en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas; y agrega que sólo entre 1 y 3% de la matrícula de educación superior es indígena claramente hay inequidad (Schmelkes, 2003, pp. 3).

La ANUIES (2003) proporciona cifras similares. “sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22.55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes”. Este contexto se relaciona con la desigualdad socioeconómica ya que las poblaciones indígenas se encuentran

dentro de las cifras económicas más bajas con las poblaciones en general y por ende la obligación de ejercer actividades remuneradas y asegurar sus recursos para el estudio.

Para Carnoy, et al., (2002) los estudiantes indígenas se enfrentan con diferentes barreras para entrar en la educación superior. Los indígenas que logran ingresar a las universidades han migrado a las ciudades, la mayoría de las poblaciones indígenas se ubican en las zonas marginadas, por lo que esta situación es complicada para los jóvenes que provienen de esos lugares y desean cursar la educación superior y esto hace más complicado el acceso de los estudiantes indígenas.

Esta migración puede relacionarse con la falta de instituciones de educación en los lugares que habitan, tal como se puede observar en lo que reporta el INEGI (2010): el 93.4% de las localidades indígenas cuenta con escuelas de los niveles de preescolar, el 92.6% con escuelas primarias, el 56.1% secundaria o telesecundaria, 13.8% preparatoria o bachillerato y 12.3% cuenta al menos con educación superior. Por lo anterior, la población en edad de asistir a la escuela no tiene recintos educativos en su comunidad y por ello debe acudir a otras localidades asumiendo el costo adicional en transporte y hospedaje.

De acuerdo con los mismos autores (Carnoy, et al., 2002), otras dificultades que enfrentan los indígenas se relaciona con la lengua, pues ya que el español no es su primera lengua. Además, tienen que incorporarse a normas y valores ajenos, enfrentar barreras económicas, pues se sabe que las familias de estos jóvenes se dedican al sector económico primario; la discriminación y, sobrellevar las desventajas formativas que se derivan de la enseñanza de baja calidad que recibieron en los niveles escolares anteriores.

Otros autores hacen los mismos señalamientos, al respecto, Tarango, Murguía y Lau (2011), plantean que las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas en la educación superior son el acceso a la universidad y la discriminación por su condición étnica y lingüística. Asimismo, Badillo, Casillas y Ortiz (2008), señalan

que los estudiantes indígenas en la educación superior enfrentan una exclusión escolar, ya que su nivel socioeconómico es muy bajo, el tipo de vestimenta es diferente y la educación que han recibido es de baja calidad.

La educación constituye sin lugar a dudas uno de los elementos fundamentales para el mejoramiento de la situación de vida de la población. En los pueblos indígenas, este debe ser un derecho que debe promoverse con políticas públicas que favorecerán la educación indígena a través de becas, fundamental para cerrar las brechas y combatir el rezago en la que se encuentran para que dejen de ser los más pobres, discriminados, menos educados y con empleos precarios con bajas remuneraciones, sin seguridad social, y para que puedan construir un hogar con una vida digna.

1.4.2. Políticas y programas educativos para la población indígena implementados en la educación superior.

Schmelkes (2013b) describe a México como un país con asimetrías, económicas, políticas, sociales y educativas. Estas asimetrías conducen a que sean las poblaciones indígenas las que menor acceso tienen a la escuela, las que transitan con mayores dificultades dentro del sistema educativo, las que más desertan y las que menos alcanzan un nivel superior. Más grave aún, dice la autora, la asimetría escolar nos explica por qué los indígenas aprenden menos de la escuela, y por qué aquello que aprenden les sirve poco para su vida actual y futura.

Para combatir estas asimetrías, en México, se han dado algunos avances en materia de política educativa para promover y apoyar la incorporación de los jóvenes indígenas a la universidad. Estas políticas, fundamentalmente son dos: la creación de las universidades interculturales (SEP, 2006⁶), y el Programa de

⁶ SEP (2006). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Recuperado de <http://www.dgpp.sep.gob.mx/planeacion/pdf%20inf/PNE.pdf>

Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior ([PAEIIES], ANUIES, 2013).

Las universidades interculturales tienen como propósito explorar modalidades educativas para jóvenes indígenas y no indígenas que desean cursar la educación superior. Además, buscan fomentar el desarrollo y conocimiento de los pueblos indígenas, en las diferentes culturas de México y construir los conocimientos en diversos contextos (REDUI, 2013). En Sonora no existe Universidades Interculturales pese al porcentaje de población indígena en la entidad.

El PAEIIES inició en México en el 2001, promovida por la ANUIES con financiamiento de la Fundación Ford con el programa *Pathways to Higher Education* como parte de un proyecto de cobertura nacional, con el objetivo de incrementar la matrícula, estimular la permanencia, evitar la deserción, mejorar el desempeño académico y la eficiencia terminal de los estudiantes indígenas dentro de las universidades convencionales, y con pleno respeto a la diversidad cultural, a través de cursos, talleres, asesorías de cómputo, acompañamiento tutorial, asesorías académicas en pares y acompañamiento psicológico (ANUIES-Fundación Ford, 2012). La integración de las Instituciones de Educación Superior de carácter público permitió una interacción en la cual el vínculo entre las instituciones y la Fundación Ford generó intercambios de experiencias entre los participantes, así como la sistematización del proceso para impulsar la creación de las Unidades de Apoyo Académico para estudiantes indígenas dentro de las Instituciones de Educación Superior, que permitiera generar nuevos conocimientos acerca de la diversidad cultural y la educación superior.

De las 24 instituciones de educación superior⁷ (ubicadas en 18 entidades federativas⁸) en las que opera el PAEIIES se atendió a un total de 14,130

⁷ Universidad Tecnológica Tula-Tepeji, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Veracruzana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Guadalajara, Universidad Estatal de Sonora, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad de Quintana Roo, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Universidad de Occidente, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,

estudiantes indígenas. En Sonora, el programa se opera en la Universidad de Sonora (UNISON) desde el año 2005 y en la UES desde el ciclo 2002-2003. De los 6,071 estudiantes indígenas que se registran en el estado durante el 2007, 506 fueron atendidos por el programa (ANUIES, 2013).

1.5. Planteamiento del problema

El contexto en la cual, se desenvuelven los estudiantes indígenas se caracteriza por las condiciones de pobreza y carencias sociales tales: falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la falta de bienes, falta de infraestructura social básica (agua entubada, drenaje, electricidad), alimentación, materiales necesarios para el estudio y la vestimenta. En este escenario, los pueblos indígenas acceden a la educación preescolar y primaria en sus propias comunidades alternado el idioma materno con el español, pero conforme van avanzando de nivel (secundaria y preparatoria) la mayoría de las escuelas están distantes y/o ubicadas en las comunidades con mayor habitantes, por lo que los que deciden seguir estudiando recorren aproximadamente tres horas de camino o se van a vivir a esos lugares y regresan los fines de semana. En cambio, para acceder a la educación superior puesto que generalmente las universidades se encuentran en las capitales del Estado (Carnoy, et al, 2002; Mato, 2008; Vera, Luque y Bautista, 2014), emigran a esos lugares o se van a otros Estados y regresan en los periodos vacacionales largos o se quedan a trabajar dependiendo de los recursos económicos de los padres.

Asimismo, las poblaciones rurales presentan condiciones socioeconómicas diferenciadas a las urbanas. El capital cultural de estas familias resulta ser limitado, ya que el acceso a una educación adecuada es difícil de lograr en estas

Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad de Sonora, Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Tecnológica de la Selva, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Campeche y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

⁸ Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo.

zonas rurales que tiene altos indicadores de pobreza extrema (Peña, 2004). En su mayoría, las madres y padres tienen hasta 6 años de educación, la lectura y escritura no son actividades de importancia en sus vidas cotidianas, el alimento se convierte en el elemento central de todo tipo de aspiración y planeación (Vera, 2006).

Una respuesta de la política educativa ante esta situación es que hay un modelo de Universidad que fue inicialmente masivo y el asunto era abarcar todas las áreas, pero que ahora con los nuevos modelos de Universidades como las tecnológicas y las interculturales están tratándose de colocar de manera más cercana a las instituciones haciendo más probable el acceso. Pero uno de los elementos más representativos para la población indígena es el currículum de una visión neoliberal, aun cuando tiene un contenido disciplinar está orientado a formar personas para el mercado del trabajo. Es decir, el sistema neoliberal no responde al sistema productivo de las comunidades y/o la adquisición de capacidades de autogestión, “nosotros queremos una Universidad pública, pero que tenga capacidad de autogestión, que sea productiva en las comunidades de orígenes” (Mato, 2008, pp. 118).

Por tanto, como se inclina al mercado de trabajo, a la consecución de poder y recursos de acuerdo a la pertinencia ideológica, entonces las concepciones ideológicas de los padres cambia pues consideran que es indispensable adquirirlos para insertarse en el mundo neoliberal puesto que, el sistema productivo de las comunidades ha sido uno de los retos más complejos especialmente por las distintas concepciones, perspectivas y posicionamientos que describen cada uno de ellos con sus propios argumentos de plantear una forma de entender y vivir la realidad cultural. Otro de los obstáculos que se tiene es la organización del currículum dado que está diseñado de forma lineal y requiere tiempos y procesos como en las líneas de producción y esta no es la forma de concebir el universo de todas las personas y menos de los indígenas (Bertely, 2003).

La situación educativa superior en México en los últimos años ha cambiado; por tal motivo, se debe tratar de manera especial y tener en cuenta la incorporación de grupos poblacionales a la educación superior. Es crucial dar a conocer las carencias de los estudiantes que ingresan a una diversidad estudiantil (Ponce y Pesántez, 2013; Mato, 2008 y Schmelkes, 2013a). Sin embargo, existen pocas estadísticas de la población indígena, en América Latina Mato (2008, pp. 29) plantea que: “Parece plausible afirmar que esta ausencia de producción de estadísticas evidencia precisamente la falta de disposición a «verlos» y poder contar con indicadores y estimaciones cuantitativas de sus necesidades”.

Las condiciones sociales y económicas de las poblaciones indígenas obstaculizan el ingreso de los estudiantes indígenas a la Universidad y esto hace difícil la inserción del estudiante en el proceso educativo (Schmelkes, 2013a y Mato, 2010). El problema es la necesidad de conocer a las poblaciones dentro de los escenarios de socialización de ruralidad indígena y no indígena en su contexto educativo particularmente en educación superior ya que existen estudios sobre educación básica como los de Vera, Luque y Bautista, (2014); Schmelkes, (2013a) y Sandoval y Montoya (2013) pero se requiere conocer sobre las condiciones que guardan los estudiantes indígenas en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Vale la pena mencionar que existen políticas para los estudiantes indígenas las Universidades Interculturales y las Universidades Tecnológicas la cual tiene como objetivo impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana (REDUI, 2013). Sin embargo, cuando las instituciones no se diseñó para ellos, esta situación se agrava cuanto más grandes sean las desigualdades y diferencias sociales ya que, como se ha mencionado que en general, los estudiantes indígenas provienen de una cultura diferente, con un sentido profundo de cosmovisión, con lengua, historia y sentido comunitario propio y que aun aspiran a una autonomía política (Mato, 2010).

A partir del contexto descrito en párrafos anteriores resulta importante plantearse algunas preguntas para la investigación del tema en educación superior: ¿cuáles son las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes indígenas de las Universidades que no fueron diseñadas de forma intercultural?, ¿Qué condiciones de apoyo o compensatorias se encuentran en las universidades que no son interculturales? y como última pregunta ¿Qué condición guardan los estudiantes indígenas en cuanto a su permanencia y termino de estudios en universidades no interculturales?

Capítulo II. Nociones teóricas

2.1. Estudiantes indígenas y factores de exclusión histórica

México es un complejo mosaico cultural en el que existen diversos grupos, entre ellos, la población indígena, la cual, se ha caracterizado por su vulnerabilidad socioeconómica. Históricamente, esta población tiene una relación directa con la marginación, fragmentación geográfica y el rezago social y educativo. En México, existen estudios sobre educación y pueblos originarios en los cuales se resalta la falta de oportunidades educativas, las condiciones sociales y económicas, la lejanía de las comunidades indígenas de los centros urbanos, la falta de preparación y el ausentismo de los maestros, falta de maestros que hablen la lengua indígena, ausencia de infraestructura adecuada y la pobreza (Stavenhagen, 2005 y Gallart y Henríquez, 2006; Téllez, et al., 2013; Schmelkes, 2013a y Carnoy, et al., 2002). La educación intercultural referente a la educación indígena, se presenta como una opción durante las últimas décadas, enfatizando sobre la diversidad de contextos y por tanto, las demandas educativas de los grupos cultural es como heterogéneos (Bertely, 2003).

Históricamente en estas poblaciones se han indagado también una serie de variables y su nivel de impacto en el desarrollo social del grupo en cuestión, resaltando elementos como el nivel de marginación, la fragmentación geográfica y el rezago social y educativo. Estas desigualdades tiene un impacto en la educación superior, los jóvenes indígenas que deciden seguir con sus estudios universitarios poseen conocimientos que no logran niveles óptimos en las evaluaciones aplicadas para el ingreso que solicitan las instituciones, es decir el nivel de ingreso a estas instituciones esta por encima de los estudiantes que provienen de un grupo indígena aun cuando tengan los requisitos de grados académicos necesarios para ingresar. De manera adicional en las investigaciones en cuestión, los autores dan cuenta que el rezago, en cuanto al acceso, prevalece notoriamente en el nivel medio superior y superior puesto que la mayoría de la población indígena desde la educación básica tiene dificultades a pesar de que

históricamente son los niveles en los cuales las instituciones han dirigido sus esfuerzos y esto tiene consecuencias en los niveles más avanzados (Canul, Fernández, Cruz y Ucan, 2008).

La exclusión de los grupos étnicos en México, y la intención de integrarlos a la nación, no es nueva, sus orígenes se remontan a los inicios no sólo de la República, sino desde el proceso mismo de conquista militar y sobre todo espiritual religioso. Los curas católicos enfrentaron a las generaciones de los pueblos originarios, humillando a los padres frente a los hijos y haciendo representaciones religiosas en el cual, los hijos e hijas hacían las veces de ángeles y los padres de demonios. Lo que se representaba en realidad era la derrota de la cultura india y la subordinación de los adultos a los jóvenes cristianizados (Rosas, 2007, pp. 694).

El establecimiento de la identidad nacional como un conjunto de rasgos culturales que la diferencian de otras naciones y además que todos sus miembros deban tener estos rasgos culturales homogéneos y borrar las diferencias de otros grupos integrantes de la misma nación, el Estado Nacional impone valores y políticas para asimilar a los que se consideran no nacionales y que se integren al modelo que se piensa como nación. “En casos extremos, los grupos sociales identificados como “no nacionales” son excluidos, aislados, expulsados o eliminados” (Stavenhagen, 2001, pp. 59).

Al crearse el Estado Nacional se definió bajo los intereses del grupo dominante que para ese momento no era el grupo más numeroso, y lo que ellos pensaban que debía ser la nación. Por eso los indígenas como grupos diferenciados han sido excluidos e inclusive eliminados y de ser así el desarrollo tiende a la eliminación de la pobreza y esto es interpretado como el control para evitar que la población siga creciendo. La idea de nación explica por qué a los indígenas no los incluyeron en la Nación emergente, ya que como se sabe ellos son los poseedores de las culturas, lenguas y costumbres ajenas a los demás. La

idea era que los pueblos indígenas olvidaran sus costumbres y así poder formar una nación homogénea (Rosas, 2007).

Lo indígena es visto como “inferior o atrasado”, excluido de la nación y del progreso, justificando la explotación (Bastos y Camus, 2004). La exclusión ha dado como resultado la pobreza ancestral en la que viven los pueblos indígenas, pero que no han aceptado pasivamente el despojo agrario que sufrieron. Entre 1830 y 1860 se produjo la mayor parte de las rebeliones indígenas. Rosas (2007) argumenta que cuando se dio la rebelión fue por el odio que sentían los indios hacia los blancos, sin tomar en cuenta que la causa era la explotación y la discriminación. Estos movimientos sociales tenían un origen social: la conservación y la defensa de sus patrimonios culturales y la conservación de la identidad cultural. Así es como las comunidades indígenas no fueron reconocidas como integrantes de la república y el grupo dirigente de la nación dictaminó que su cultura (es decir los blancos) era más importante que las comunidades indígenas.

La única forma para integrar a la nación a los indígenas es que olvidaran su pasado indígena. Esta idea fue promovida a través de políticas nacionales que buscaron anular a los pueblos indígenas e incorporarlos al sistema nacional, con lo que se lleva a cabo un control cultural y la negación de su identidad (Guerra, 2005). Por ejemplo, después de la Revolución de 1910, se crearon varias instituciones donde el objetivo principal era la integración de los estudiantes indígenas:

- En 1921 se creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena.
- En 1923 las escuelas rurales se convierten en las Casas del Pueblo.
- Lázaro Cárdenas, en 1935, funda el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas.
- En 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI).

La tarea de estas instituciones era organizar seminarios internacionales de equidad e inclusión y encuentros de universidades. En los seminarios el objetivo principal era que nadie de las poblaciones indígenas que ingresara a la academia quedará excluido de su derecho, y las instituciones estaban obligados a generar las condiciones necesarias y de corregir las deficiencias institucionales o estructurales; en cuanto a los encuentros institucionales la idea fue intercambiar experiencias desde las practicas participativas, para definir escenarios y proyectos académicos alternativos (Williamson, 2011).

Pese a las discusiones y buenas intenciones la educación o epistemologías, fuentes, contenidos y estilos de aprendizaje y enseñanza ofrecidos en distintos niveles educativos el cual resalta en la base cultural que ellos adquirieron no tienen pertinencia cultural por lo general los currículos educativos están diseñados para la población en general de una manera lineal, como las pruebas estandarizadas y universales que se aplican en los procesos de selección (Bertely, Saravi y Abrantes, 2013).

Bertely (2008) afirma que si el currículo escolar busca definir qué instrumentos de la cultura (aún los de la dominante) representarán para los usuarios una diferencia en sus condiciones de vida futuras, a la vez que vías de legitimación de sus saberes indígenas, es necesario dejar de eliminar a las culturas indígenas, para asegurar su ingreso a la vida escolar y esto requiere cuestionar las decisiones de transformar la educación y el modo de enseñanza de cada comunidad a la vez que resulta imprescindible considerar las decisiones de cada comunidad.

Para Bonfil (1990) los estudiantes indígenas al identificarse como pertenecientes a un mismo y exclusivo grupo, permite que el grupo mantenga su identidad propia y enfrenten la imposición cultural mediante estrategias de resistencia, innovación, apropiación que englobarán conocimientos y experiencias. El autor denomina cultura autónoma a un grupo social que posee el poder de decisión sobre sus propios elementos culturales y es capaz de producirlos, y la

totalidad cultural corresponde a una cultura apropiada compuesta de los recursos ajenos y que han quedado bajo su control y poder de decisión sobre los propios elementos culturales. Con esto se puede decir que la etnicidad tiene al menos dos vertientes de construcción, uno desde dentro (organizado, significado e instrumentado por el propio grupo), y otro desde fuera (el Estado es el principal agente).

2.2. Universidad con pertinencia cultural

El sistema educativo debe reestructurar ya que el currículo es la misma para todos los estudiantes, aun cuando existen apoyos para los estudiantes indígenas no es suficiente. De esta manera no sólo se estará contribuyendo a mejorar el aprovechamiento de los alumnos, sino que para los estudiantes indígenas tendrían la oportunidad de seguir estudiando en grados superiores y llegar a concluir una carrera profesional.

En la actualidad se tiene la oportunidad de superar el México imaginario, excluyente y negado de la civilización a partir del poder académico y político que ejerce al controlar las relaciones institucionales. Además, superar el interaprendizaje y la colaboración vertical entre indígenas y no indígenas cuyos métodos de enseñanza convierten a los formadores y asesores no indígenas en enseñantes, y a los profesores indígenas en alumnos (Bonfil, 1990).

El desempeño académico de los estudiantes no depende de su capacidad cognitiva e inteligencia sino del capital cultural de sus padres que facilita y apoya el acceso a las culturas académicas. Además, los hijos de padres con alto nivel académico y cultural tienen mayores probabilidades de ser exitosos académicamente. En cambio, hijos con familias de bajo nivel educativo, ajenos a las culturas académicas, formados en escuelas con grandes deficiencias logísticas, bibliotecas y salas informáticas, llegan a la universidad con profundas deficiencias (Bourdieu, 2009).

Por eso más que nunca se debe cuestionar según Bourdieu (2009) “la elección a los elegidos” cuyo sistema educativo está creado para garantizar la homogenización de conocimiento, y esto a su vez crea desigualdades genera más exclusión, en el cual aquellos estudiantes con menor capital cultural enfrentan enormes dificultades para el aprendizaje y presentan bajo desempeño académico, de tal forma que terminan aislándose y desertando del sistema educativo.

Latapí (2009) sostiene que recibir educación es uno de los derechos humanos indispensables para el desarrollo individual y colectivo y facilitador para conocer y ejercer los demás derechos humanos tanto civiles, políticos, sociales, económicos como culturales. Además, la educación abre diferentes panoramas que permiten un mejor nivel de vida, mejores oportunidades laborales y una mejor capacidad de desarrollo en general. Por esta razón, el derecho a la educación constituye un referente esencial para promover y evaluar en los Estados.

En los años 90 ocurrió un desarrollo en la provisión de educación superior para las comunidades indígenas. Las intervenciones fueron principalmente de programas de licenciatura diseñados explícitamente para la elite de las comunidades indígenas que debían convertirse en defensores de la cultura dominante y ayudar a sus comunidades a comprender mejor la cultura dominante de México, sin embargo, al paso del tiempo ha traído nuevos modelos (Williamson, 2011).

Las políticas neoliberales instaladas desde la dictadura militar y consolidadas en la privatización y debilitamiento sistemático del sistema público hasta hoy, los estándares como unidad uniforme de medición de la calidad, la selección inequitativa para el acceso en búsqueda de la equidad aparente, las oportunidades como objetos de deseo o productos de estantería con fecha de vencimiento, la homogenización de las disciplinas y los fundamentos de las ciencias, la negación de la cultura, del conocimiento y el saber popular e indígena en el currículo, la libertad de enseñanza en oposición al derecho de educación, son algunas razones

explicativas del sujeto colectivo y del referente de conocimiento que es el sistema universitario analizado desde una perspectiva crítica, de libertad de pensamiento y de justicia social (Williamson, 2011, pp.14-15).

Los programas diseñados para la población indígena han sido desarrollados para minorías autóctonas, las condiciones de las poblaciones indígenas acusaban rasgos de extrema pobreza y eran víctimas de diversas situaciones de explotación y opresión. Es decir, se señalaba principalmente su condición socioeconómica. Ésta, a su vez, no se atribuía generalmente a la naturaleza del sistema socioeconómico, sino más bien a las características culturales de los propios indígenas (Dietz, 1995).

La educación indígena debe orientarse a las transmisiones de contenidos conceptuales, trascender en la instrucción y convertirse en formación. De esta forma, la acción orientadora con carácter educativo es competencia de los tutores, profesores y miembros de la comunidad universitaria que puedan contribuir a la optimización de los procesos de aprendizaje y disminuir la inequidad social (Ponce y Pesántez, 2013).

Cabe señalar que en las escuelas indígenas desde la educación básica tienen mayores reprobaciones pero en la educación superior no sabemos cuáles son los criterios de fracaso y uno de los problemas que se puede añadir es, a la falta de investigaciones sobre las condiciones sociodemográficas, académicas, socioeconómicas e investigaciones sobre éxito, fracaso y en la medida en el cual se obtenga esa información se puede mejorar el diseño de políticas, adecuados a la realidad intercultural (Schmelkes, 2008b y Muñoz, 2003).

2.3. Población indígena en el Estado de Sonora

En Sonora, existen 2, 662, 432 habitantes en general y la población indígena fluctúa entre los 60, 310 personas mayores de 5 años⁹ y más que hablan alguna

⁹ Se considera a las personas que ya tienen un dominio del lenguaje INEGI, 2005.

lengua indígena, lo que representa el 2% de la entidad (INEGI, 2010). En los 72 municipios reside al menos un hablante de lengua indígena y la mayoría se concentra en el sur del estado. Los municipios con más población indígena son: Etchojoa (19.4%) y Horcasitas (13.7%) que son hablantes de la lengua Mayo.

Asimismo, los municipios con población indígena son: Guaymas y Bácum (Yaqui), Huatabampo (Mayo) representan el 8.3% a 11.7%, San Ignacio Rio Muerto y Yecora (Mayo) con 7.4% y 6.8%, Navojoa del 4% a 7.7% y Quiriego (Mayo) Álamos y Pitiquito (Seri) con el 3.9% y 2.3% respectivamente. La población no corresponde necesariamente a las lenguas originarias del estado pues se sabe que existen diferentes lenguas indígenas que procedentes del sur del país (INEGI, 2005).

De acuerdo al INEGI, (2011) en Navojoa reside la mayor población indígena 7,298 personas de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 5% de la población. La lengua más frecuente es el Mayo con un 93.8% y menos del 1% de las personas que hablan alguna lengua indígena no hablan el español. La región Mayo se localiza en la parte sur de Sonora. La proporción de indígenas viven en los municipios de Álamos 3.9% y Quiriego 4%, Navojoa 7.7%, Etchojoa 19.4% y Huatabampo 8.3% son hablantes de la lengua Mayo. La población no corresponde necesariamente a las lenguas originarias del estado pues se sabe que existen diferentes lenguas indígenas procedentes del sur del país (INEGI, 2005).

En cuanto a la escolaridad de dicha población se encuentra en el nivel básico 53.5%, el 22.5% se encuentra en la educación media superior, el 18.1% en la educación superior y el 5.9% no asisten a la escuela INEGI, (2011). De acuerdo con un estudio realizado en el Estado de Sonora por Vera, Luque y Bautista, (2016) el 69.7% señalan que hace falta planteles educativos, asimismo, el 58.8% expresaron que los maestros no están capacitados en la lengua indígena y el 78.2% indicaron que no tienen recursos económicos para que los niños y jóvenes continúen sus estudios.

Siguiendo con el mismo estudio en cuanto a la infraestructura educativa que cuenta cada grupo indígena para la formación de sus hijos, se encontró que para los Pimas el 85.7% contestaron que hace falta primarias en su comunidad en contraste con los Cucapás solo el 17.6% respondieron la falta de primarias. En cuanto a la secundaria el que mayor demanda es el grupo Mayo con 19.1% y el que menor demanda es el grupo indígena Cucapá con el 2.9%. Para el nivel de preparatoria los Guarijios con el 51.6%, Yaqui con el 42.9% y Mayo con el 34.4% en comparación con los Cucapás solo el 2.9% respondieron la falta de dicha infraestructura y finalmente en la educación superior percibieron la falta de universidades los Pápagos con un 20.7% (Vera, Luque y Bautista, 2016).

2.4. La UES y su población indígena

La Universidad Estatal de Sonora es una universidad pública fundada en 1983 como Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES), tiene como objetivo, formar recursos humanos profesionales y científicos con una gran visión global con capacidad para incidir en el desarrollo local, nacional e internacional, por medio de sus funciones de docencia, investigación, extensión del conocimiento y difusión de la cultura. La meta es formar a los alumnos con programas dirigidos a lograr un sólido conocimiento disciplinario y práctico de la profesión, así como al fomento de actitudes que fortalezcan la conciencia de nacionalidad, el pensamiento solidario con el bien social y una visión creativa e innovadora¹⁰.

Actualmente, la UES está organizada en cinco unidades académicas distribuidas en diferentes regiones del estado: región sur (Navojoa y Benito Juárez); región norte (San Luis Rio Colorado y Magdalena) y región centro, (Hermosillo), que concentra la mayoría de la población estudiantil. Entre las cinco unidades académicas, se registró una matrícula total de 7,080 en el ciclo 2014-1.

¹⁰ <http://www.cesues.edu.mx/pagina.aspx?p=6&s=1>

En cada una de las unidades académicas se agrupan los programas educativos como son Cs. Sociales, Administración y Derecho; Cs. Naturales, Exactas y de la Computación; Salud; Agronomía y Veterinaria; Cs. Naturales, Exactas y de la Computación y Servicios. En la figura 1 se puede observar que en la unidad de Navojoa, durante el periodo escolar 2014-1, el programa educativo de la Licenciatura en Nutrición Humana concentra la mayor cantidad de estudiantes en contraste con la Licenciatura en Administración de Empresas.

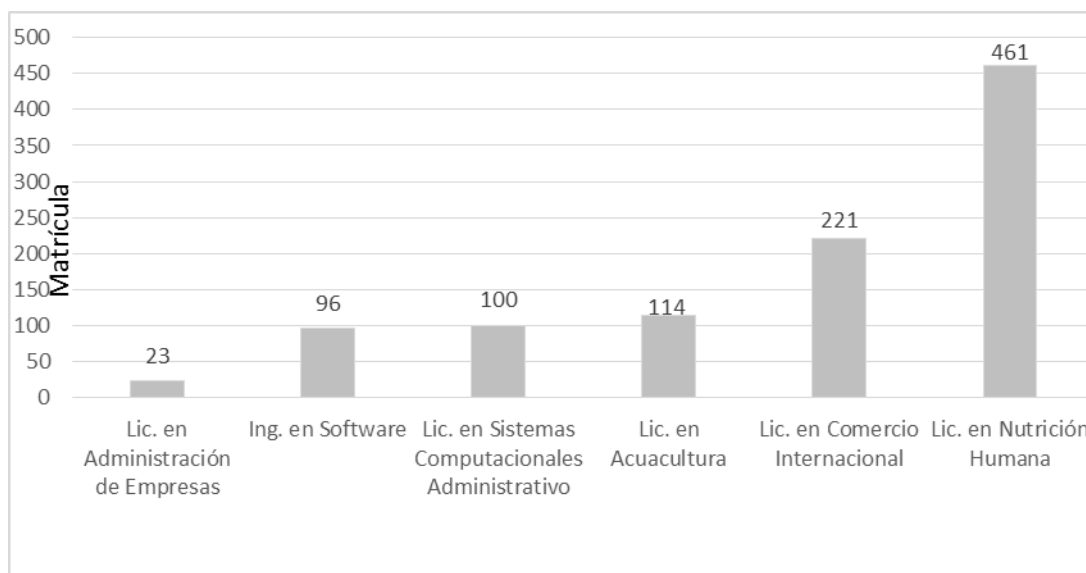


Figura 1. Matrícula de estudiantes por programas educativos en la Unidad Navojoa. Periodo escolar 2014-1.

Una de las problemáticas presentes dentro de la UES, tiene que ver con la culminación tardía de los estudiantes pues estos no logran concluir de acuerdo con los semestres planeados por la institución. Un estudio sobre seguimiento de los egresados reportó que los estudiantes de la unidad académica de Navojoa comparado con las otras unidades registraron cursar la licenciatura en menos tiempo con el 11.7 ya que los semestres planeados por la institución es de 10 semestres en promedio para terminar su carrera y un dato interesante es que la unidad de Navojoa solo se desvió a 1.7 (CESUES, 2010).

De acuerdo a la distribución geográfica del INEGI, (2005), Navojoa es el municipio donde se concentra mayor número de población indígena y las características económicas de Navojoa pertenecen a la clase media baja. Sin embargo, la UES no es una institución pensada para brindar educación a esta población.

En cuanto a los estudiantes indígenas se menciona que en el 2003 se beneficiaron del programa PAEI aproximadamente 1,500 estudiantes indígenas pertenecientes a los grupos étnicos Mayos, Yaquis y Guarijios, inscritos en las Licenciaturas de Agronegocios, Acuacultura, Comercio Internacional, Sistemas Computacionales Administrativos, Nutrición y Entrenamiento Deportivo, con la finalidad de mejorar el desempeño académico de los estudiantes indígenas, a través de cursos de nivelación académica, tutoría, orientación profesional y psicológica, servicio médico, vinculación con diversas áreas de la institución, movilidad estudiantil y remodelación de espacios de infraestructura¹¹.

Existe un avance importante, con respecto a la cobertura para la educación superior de los jóvenes mexicanos. Sin embargo, la incorporación de los estudiantes indígenas en la educación superior es menor. En la UES no hay cifras de cuántos estudiantes indígenas están inscritos y que no es ajeno a una problemática presentes en otras instituciones universitarias que pese a las dificultades para acceder a la educación superior vinculados con las condiciones que se enfrentan no sólo de acceso a la educación, sino también de ajuste a las condiciones educativas, la situación social, la económica y la cultural, asociados a una infraestructura inadecuada en sus regiones de origen que dificulta su permanencia en sus estudios. La necesidad de los padres de emigrar hacia zonas de mayor desarrollo, así como serias limitaciones económicas que los obligan a trabajar a una edad temprana.

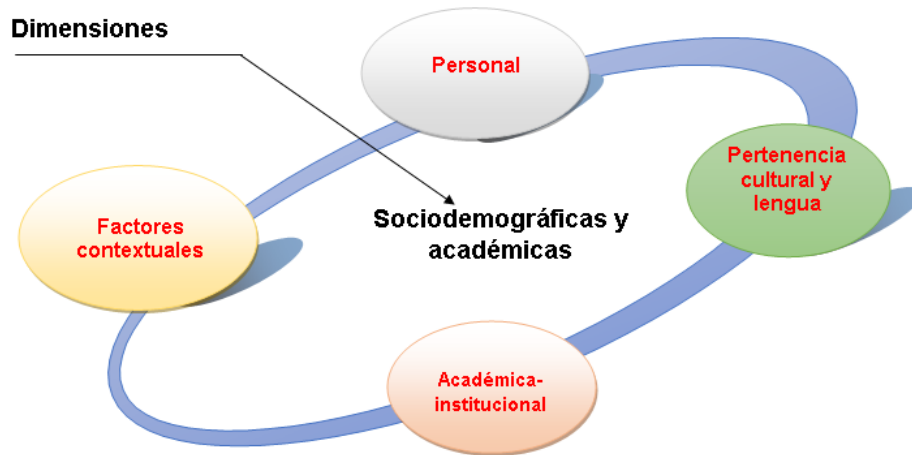
¹¹ <http://www.cesues.edu.mx/noticias.aspx?n=%278%27>

Cabe señalar, que la educación constituye un factor crucial de desarrollo, de equidad social y un medio para reducir las desigualdades sociales e impulsar la inclusión social de los sectores tradicionalmente siguen ocultos en la matrícula (Canul, Fernández, Cruz y Ucan, 2008; Schemelkes, 2008). Es por ello que de aquí se deriva la importancia de analizar la situación sociodemográfica y académica de los indígenas.

2.5. Variables de las nociones teóricas

A partir de los elementos vertidos en estos dos apartados y las diversas investigaciones realizadas en poblaciones universitarias se presenta el siguiente esquema que integra cuatro dimensiones de análisis, las que dan coherencia a las variables estudiadas e incorporadas a partir del instrumento de medida.

La primera dimensión da cuenta de la situación personal de los sujetos, en el cual, se agrupan las variables de género, estado civil, lugar de procedencia y transporte. La segunda dimensión se refiere a la pertenencia cultural y lengua e integra las variables grupo indígena, si el estudiante habla la lengua, si los padres hablan la lengua, si el alumno se reconoce como indígena, participación en actividades de la cultura y sí reciben el apoyo del PAEI. La tercera dimensión designada académica-institucional, contemplan las variables que se han generado una vez que los estudiantes eligieron la carrera a estudiar, así como adeudo de materias, número de materias reprobadas y el semestre que cursan. La cuarta dimensión denominada factores contextuales (socioeconómicos y familiares), conformada por las variables de tipo familiar que no pueden ser modificadas por el sujeto, al menos antes de ingresar a la universidad, tal es el caso de la situación económica de procedencia, el nivel de estudios de sus padres y las condiciones de la vivienda (Ver esquema 1).



Esquema 1. Dimensiones de análisis

A partir de ello se derivan los siguientes objetivos de estudio.

2.6. Objetivo general

Conocer, describir y discutir variables de tipo personal, cultural, institucional y contextual entre los escenarios de socialización de ruralidad indígena y no indígena asociados a procesos de inclusión y exclusión en la educación superior.

2.6.1. Objetivos específicos.

1. Describir las características académicas-institucionales (carrera a estudiar, debes materias, número de materias reprobadas y el semestre que cursan) de los estudiantes indígenas y no indígenas que cursan estudios superiores en la Universidad Estatal de Sonora unidad Navojoa.
2. Describir las características sociodemográficas (sexo, estado civil, lugar de procedencia, ingreso, escolaridad de los padres, transporte y las condiciones de la vivienda (agua potable, drenaje, internet, teléfono y televisión de paga)) de los estudiantes indígenas y no indígenas que cursan estudios superiores en la Universidad Estatal de Sonora unidad Navojoa.

3. Identificar si hay diferencias en las variables sociodemográficas y académicas entre estudiantes indígenas y no indígenas que cursan estudios superiores en la Universidad Estatal de Sonora unidad Navojoa.

Capítulo III. Método

En este apartado se abordará las cuestiones metodológicas para alcanzar el objetivo del estudio. En este sentido, se describe como se operacionalizaron y midieron las variables, el tipo de diseño que se utilizó y tipo de investigación, los participantes seleccionados y sus principales características. Asimismo, se detalla los instrumentos utilizados, el procedimiento para la planeación y el trabajo de campo, así como el análisis estadístico de los datos de los estudiantes indígenas.

3.1. Diseño y tipo de investigación

El presente trabajo es de corte cuantitativo. Se utilizó un diseño descriptivo ya que las características de la muestra estudiada, se describen para dar cuenta de la situación de los estudiantes. En cuanto al alcance de esta investigación fue de tipo transversal puesto que la recolección de datos se hizo en una sola intervención y en un solo momento.

3.2. Tipo de muestreo y participantes

La muestra sobre la que se llevó a cabo esta investigación estuvo conformada por estudiantes indígenas y no indígenas en la UES de Navojoa y fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por cuotas porque se partió de la segmentación de la población de interés (Sierra, 2001).

Los participantes fueron 277 estudiantes que están inscritos en las diversas carreras de la UES, de los cuales 86 son estudiantes indígenas de diferentes programas educativos de los semestres 3ro, 5to y 7mo del ciclo escolar 2014-2 y 191 son estudiantes no indígenas. El levantamiento de datos se realizó en la unidad de Navojoa ya que en un reporte que se realizó en el 2012 por la propia UES¹², esta unidad atiende mayormente a jóvenes indígenas hasta un 65% de la matrícula.

¹² <http://www.cesues.edu.mx/noticias.aspx?n='8'>

La distribución de los estudiantes universitarios (hablantes de una lengua indígena y no hablantes de una lengua indígena) según el programa educativo y el semestre en la cual estaban inscritos se presenta en la tabla 5.

Tabla 5.

Descripción del total de la muestra de los programas educativos por semestre.

Programas Educativos	Semestres		
	3ro	5to	7mo
Lic. en Sistemas Computacionales Admvos	21	9	15
Ing. en Software	0	0	0
Lic. en Administración de Empresas	24	0	0
Lic. en Comercio Internacional	13	26	40
Lic. en Nutrición Humana	38	18	22
Lic. en Acuacultura	18	15	20
Total	111	69	97

3.2.1. Características generales de los estudiantes indígenas.

En la UES de la unidad Navojoa 86 sujetos dijeron pertenecer a un grupo indígena de 19 a 32 años de edad, 40 son estudiantes hombres y 46 estudiantes mujeres. Entre los participantes, 73 dijeron no tener hijos y solo 13 reportaron tener al menos un hijo; 74 dijeron que no deben ninguna materia y 12 respondieron que sí, cuando se le preguntó que si viven en la misma localidad en donde estudian 13 respondieron que sí y 73 no; los estudiantes indígenas provienen de Huatabampo (12), seguido de Bacobampo Etchojoa (7), Etchojoa (3) y los demás están distribuidos en diferentes ejidos o localidades cercanos a la universidad.

3.2.2. Características generales de los estudiantes no indígenas.

En la UES de la Unidad de Navojoa 191 sujetos respondieron no pertenecer a un grupo indígena de 18 a 33 años de edad donde el promedio de edad es de 19 a 23 años, del total 85 son hombres y 106 mujeres. Entre los participantes 171 dijeron no tener hijos y 20 estudiantes respondieron tener al menos un hijo; 57

estudiantes respondieron que sí deben materias y 133 respondieron que no deben ninguna; 107 estudiantes respondieron vivir en la misma localidad de donde estudias y 84 respondieron que no; un dato importante es que cuando se hace la pregunta si reciben apoyo del PAEI que es un apoyo de la institución para los estudiantes indígenas 21 estudiantes respondieron tener ese apoyo.

3.3. Definición de variables en el instrumento de medida

Las variables que se analizaron en este estudio del apartado 1a del instrumento del ¿grupo indígena o etnia al que pertenecen? se construyeron con base a las nociones teóricas de Carnoy, et, al., 2002; Mato, 2008, 2009; PNUD, 2010 y Schmelkes, 2013a y, cada uno de estos aspectos incorpora elementos que guían el presente estudio. Las variables se dividieron en cuatro dimensiones.

- 1) Situación personal (sexo, edad, estado civil, lugar de procedencia y transporte).
- 2) Pertenencia cultural y lengua (que etnia o grupo indígena perteneces, hablas la lengua de tu grupo étnico, tu papá y tu mamá hablan la lengua de tu grupo étnico, te reconoces como indígena, participas en actividades que son propias de tu grupo étnico y has recibido el apoyo del PAEI).
- 3) Académica-institucional (carrera a estudiar, debes materias, número de materias reprobadas y el semestre que cursan).
- 4) Factores contextuales (socioeconómicos y familiares) (agua potable, drenaje, internet, teléfono, televisión de paga, escolaridad de tu papá, escolaridad de tu mamá, cual es el ingreso mensual de tu familia).

Es importante señalar que los reactivos que se incluyeron en el instrumento forman parte de un *Cuestionario para evaluar el grado de ajuste en jóvenes universitarios* de Urquidi (2010)¹³, incorporando algunas variables étnicas con el

¹³ Urquidi, L. (2010). Cuestionario para evaluar el grado de ajuste escolar. Documento inédito. Informe técnico. División de Ciencias Sociales, Universidad de Sonora.

fin de adecuarlos al contexto indígena de esta investigación¹⁴. En esta tesis se reporta las variables que miden las características sociodemográficas y de pertenencia étnica de los estudiantes indígenas que cursan estudios superiores en la UES de la unidad Navjoa. En el primer apartado del instrumento se agregó seis preguntas contextuales de los indígenas: 1) a que grupo indígena pertenecen, 2) hablan alguna lengua indígena, 3) si los padres hablan la lengua, 4) te reconoces como indígena, 5) la participación de algunas actividades culturales, religiosas, recreativas de su propio grupo indígena y 6) si tiene algún apoyo del PAEI (Ver anexo 1).

3.4. Definición de variables en el estudio

En el anexo 2 se presenta el módulo de caracterización de los estudiantes tal y como se presentan las variables que fueron consideradas para cumplir con los objetivos del estudio. De este listado no se consideraron las variables edad, tienen hijos, número de hijos, con quien vives, de quien es la casa donde vives, tipo de organización, energía eléctrica, trabajas, para que trabajas, tienes apoyo adicional para tus estudios y tipo de beca ya que no hay variabilidad en el presente estudio.

3.5. Procedimiento

Como segunda fase que tiene que ver con la aplicación del instrumento, para ello, se llevó a cabo en una sola sesión y de manera grupal ya sea antes de empezar la clase o después, con un previo aviso a los coordinadores de carrera se solicitaba al maestro de grupo de 15 a 20 minutos para dicha aplicación. De lo que se obtuvo una respuesta positiva por parte del maestro, posteriormente se les explico a los alumnos las instrucciones de cómo se debía de responder los instrumentos y sobre todo que no dejaran ninguna respuesta sin contestar. En todo momento, el entrevistador permaneció con el grupo en el que se estaba

¹⁴ La sección reportada en esta tesis forma parte de un proyecto general titulado "Factores de integración social y académica que afectan el rendimiento académico de los estudiantes de la UES" cuyo responsable es la Dra. Laura Urquidi Treviño.

aplicando para aclarar dudas durante el tiempo de su contestación. De manera general, se solicitó la autorización de las autoridades correspondientes por medio de un oficio, explicando los objetivos y beneficios que pueden ser obtenidos a través de la realización del estudio en dicha institución; así mismo, se solicitó los requerimientos necesarios a la instancia para una adecuada aplicación del instrumento. Posteriormente, se consultó la base de datos universitaria *Estadística Básica de Medio Ciclo, Periodo escolar 2014-2*¹⁵ para identificar cuantos programas educativos atienden en la institución de la unidad Navojoa y cuantos estudiantes hay en cada carrera educativa.

Para disminuir los errores sistemáticos se llevaron a cabo las siguientes operaciones: la persona encargada de control escolar de la UES de Navojoa agendó los diferentes horarios, en los cuales, los estudiantes tenían horas de clases, al llegar al aula se le pidió al maestro de la clase 15 minutos para que el estudiante contestara el instrumento. Para incluir a los estudiantes no indígenas, en un apartado del instrumento se especificó claramente que si pertenecían a un grupo indígena que lo contestaran y si no que pasaran al siguiente apartado. Además, para la aplicación del instrumento, se les explicó a los jóvenes en forma grupal del objetivo del estudio y se les solicitó su participación voluntaria y se les aseguró la confidencialidad de la información. Se les pidió que hagan explícita su autorización en un formato de consentimiento que se les mostró en la primera hoja del cuestionario (Ver anexo 3).

3.5.1. Análisis de datos.

Se construyó una matriz donde solo se utilizó las preguntas de contexto específicamente de los estudiantes indígenas en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Science 22 (SPSS v.22)* para *Windows*. Una vez capturado los datos, se depuro y sustituyo los datos perdidos, la depuración consistió en validar la captura de los datos, a partir de una muestra aleatoria de

¹⁵ <http://www.cesues.edu.mx>

10% del total de los instrumentos capturados. Los datos se sometieron a análisis descriptivo con pruebas de comparación χ^2 (Chi-cuadrada) que permite establecer diferencias entre grupos con variables de tipo ordinal.

Capítulo IV. Resultados

4.1. Análisis descriptivos

En este capítulo se presentan los resultados que dan respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. Primero se presentan los análisis descriptivos de cada uno de las variables en las cuatro dimensiones (situación personal, pertenencia cultural y lengua, académica-institucional y factores contextuales). Posteriormente, se presenta el análisis comparativo entre estudiantes indígenas y estudiantes no indígenas por sexo, estado civil y materias reprobadas con respecto a cada una de las variables contenidas en las dimensiones antes mencionadas. El contraste se realizó a través de la prueba no paramétrica X^2 (Chi-cuadrada) (Rivera y García, 2005). Cabe resaltar que las variables edad, tienen hijos, número de hijos, con quien vives, de quien es la casa donde vives, tipo de organización, energía eléctrica, trabajas, para que trabajas, tienes apoyo adicional para tus estudios y tipo de beca no fueron consideradas ya que presentaban saturación en una de las opciones, se consideraron constantes y como tales no serían apropiadas para ningún tipo de análisis estadístico.

4.2. Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas.

En la tabla 6, se muestra la *dimensión situación personal* de los estudiantes en cada una de las variables que se describen a continuación. De los 277 estudiantes del total de la muestra, 86 son estudiantes indígenas y 191 son estudiantes no indígenas, de los estudiantes indígenas el 46.5% son hombres y 53.5% son mujeres y de los no indígenas el 44.5% son hombres y 55.5% son mujeres. En cuanto al estado civil el 87.2% (estudiantes indígenas) y 92.7% (estudiantes no indígenas) vive con su pareja. El 84.9% de los estudiantes indígenas mencionó que vive fuera de la ciudad de donde estudia, mientras que para los estudiantes no indígenas 56% viven en la misma localidad y el 91.9% de los estudiantes indígenas viaja todo los días de casa a la escuela.

Tablas 6.

Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas en la dimensión situación personal.

Personal	Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas	
	N	%	N	%
Sexo				
Hombre	40	46.5	85	44.5
Mujer	46	53.5	106	55.5
Estado civil				
Con pareja	75	87.2	177	92.7
Sin pareja	11	12.8	14	7.3
Vives en la misma localidad donde estudias				
Sí	13	15.1	107	56
No	73	84.9	84	44
Transporte ida y vuelta				
Todo los días	79	91.9	0	0
Los fines de semana	7	8.1	0	0

Con respecto la *dimensión pertenencia cultural y lengua* el 97.7% dice pertenecer al grupo indígena Mayo, pero el 79.1% mencionaron no hablar la lengua indígena. Además, solo el 43% de los alumnos mencionaron que su papá habla la lengua materna y el 45.3% para el casos de la mamá. Cuando se les pregunta si se reconocen como indígenas, el 93% de los estudiantes indígenas respondieron que se identifican como tal. El 55.8% respondieron participar en actividades propias de su grupo étnico (religiosas culturales, recreativas) y el 84.9% mencionó contar con el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI) (Ver tabla 7).

Tabla 7.

Características de pertenencia cultural y lengua de los estudiantes indígenas.

Pertenencia cultural y lengua	Estudiantes indígenas	
	N	%
Hablas la lengua indígena		
Sí	18	20.9
No	68	79.1
Tu papá habla la lengua de tu grupo étnico		
Sí	37	43
No	49	57

Continuación tabla 7

Pertenenencia cultural y lengua	Estudiantes indígenas	
	N	%
Tu mamá habla la lengua de tu grupo étnico		
Sí	39	45.3
No	47	54.7
Te reconoces como indígena		
Sí	80	93
No	6	7
Participación en actividades propias de tu cultura		
Sí	48	55.8
No	38	44.2
Has recibido el apoyo PAEI		
Sí	73	84.9
No	13	15.1

En cuanto a los *factores contextuales (socioeconómicos y familiares)* para los estudiantes indígenas (95.3%) y no indígenas (98.4%) mencionaron contar con el servicio de agua potable; en cuanto al drenaje (58.1%), internet (76.7%), teléfono (70.9%) y televisión de paga (73.3%) los estudiantes indígenas respondieron no contar con esos servicios en comparación con los no indígenas la mayoría reportaron contar con los servicios de drenaje (78.5%), internet (54.5%), teléfono (55%) y televisión de paga (52.9%). Es importante mencionar que la pregunta de dichos servicios estaba dirigida al lugar en donde viven en su comunidad de origen sin considerar el lugar donde residen en la ciudad de Navojoa. En cuanto a la variable nivel de estudio de los padres, en cuanto al papá el 51.2% tienen estudios básicos y en cuanto a la mamá el 57% reportaron estudiar hasta el nivel medio superior, esto es con respecto a los estudiantes indígenas y con los estudiantes no indígenas el papá reportó mayor porcentaje en el nivel medio superior con un 47.6% y la mamá con un 68.6%. En cuanto al ingreso mensual de la familia tanto para los estudiantes Indígenas (54.7%) y no indígenas (77.5%) reportaron mayor porcentaje en el ingreso de \$1, 680 y más (Vera tabla 8).

Tabla 8.

Factores contextuales (socioeconómicos y familiares) de los estudiantes indígenas y no indígenas.

Factores contextuales	Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas	
	N	%	N	%
Agua potable				
Sí	82	95.3	188	98.4
No	4	4.7	3	1.6
Drenaje				
Sí	36	41.9	150	78.5
No	50	58.1	41	21.5
Internet				
Sí	20	23.3	104	54.5
No	66	76.7	87	45.5
Teléfono				
Sí	25	29.1	105	55
No	61	70.9	86	45
Televisión de paga				
Sí	23	26.7	101	52.9
No	63	73.3	90	47.1
Escolaridad del papá				
Nivel básico	44	51.2	51	26.7
Nivel medio superior	36	41.9	91	47.6
Nivel superior y posgrado	6	7	49	25.7
Escolaridad de la mamá				
Nivel básico	32	37.2	29	15.2
Nivel medio superior	49	57	131	68.6
Nivel superior y posgrado	5	5.8	31	16.2
Ingreso de la familia				
Menos de \$1, 680	39	45.3	43	22.5
De \$1, 680 y más	47	54.7	148	77.5

4.3. Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas

Como se puede observar en la tabla 9 en la dimensión *académica-institucional* el grado que cursan los estudiantes hay variabilidad en los tres semestres, en cuanto al campo de formación que cursan, la muestra de alumnos indígenas en la UES de Navojoa la mayoría se concentra en el área de Agronomía y Veterinaria con un 34.9% y en contraste con los no indígenas el 42.4% estudian en el área de Ciencias Sociales y Administración en los diferentes semestres. Para los estudiantes indígenas el 14% respondieron deber materias en contraste con los estudiantes no indígenas el 30.4% y el 11.6% de los indígenas deben de una a tres materias, mientras que el 25.1% es para los no indígenas.

Tabla 9.

Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas.

Académicas (institucional)	Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas	
	N	%	N	%
Semestre				
Tercero	36	41.9	75	39.3
Quinto	15	17.4	54	28.3
Séptimo	35	40.7	62	32.5
Campo de formación				
Cs. Sociales y Administración	22	25.6	81	42.4
Salud	23	26.7	53	27.7
Agronomía y Veterinaria	30	34.9	23	12
Cs. de la Computación	11	12.8	34	17.8
Debes materias				
Sí	12	14	58	30.4
No	74	86	133	69.6
No. de materias reprobadas				
Ninguno	74	86	133	69.6
1 a 3 materias	10	11.6	48	25.1
4 materias en adelante	2	2.3	10	5.2

4.4. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por sexo

A partir de los resultados obtenidos (véase tabla 10) mediante tablas de contingencia se observa en general que para la muestra de los estudiantes indígenas de la UES de Navojoa (n=86) los porcentajes en las diferentes variables son bajas, a diferencia de los estudiantes no indígenas (n=191). También, se realizaron comparaciones en los *factores contextuales (socioeconómicos y familiares)* por sexo, estado civil y materias reprobadas, las cuales no presentaron diferencias significativas.

Para la *dimensión situación personal* en la variable lugar de procedencia el 44.1% de las mujeres indígenas respondieron que no viven en la misma localidad donde estudian, el 91.5% de las mujeres no indígenas respondieron que sí viven en la misma localidad donde estudian, mientras que en los hombre indígenas el 50% respondieron que no y en los hombres no indígenas el 86.9% respondieron que sí. En lo que respecta a la variable transporte tanto para las mujeres indígenas (41%) como para los hombres indígenas (40.4%) respondieron que todo los días usan el transporte para el traslado a la universidad, en contraste con los

hombre (88.9%) y las mujeres (93.6%) no indígenas respondieron que se trasladan los fines de semana. Estas diferencias son significativas tanto para mujeres ($X^2=18.38$; $p=.001$) como para hombres ($X^2=10.13$; $p=.001$).

Tabla 10.

Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas por sexo.

Personal	Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		p
	Mujeres				Hombres				
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Vives en la misma localidad donde estudias									
Sí	5	8.5	54	91.5	8	13.1	53	86.9	.001***
No	41	44.1	52	55.9	32	50	32	50	
Transporte ida y vuelta									
Todo los días	43	41	62	59	36	40.4	53	59.6	.001***
Los fines de semana	3	6.4	44	93.6	4	11.1	32	88.9	

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

En la tabla 11 se puede observar que en la *dimensión académica-institucional* en la variable campo de formación las mujeres indígenas se encuentran estudiando en el área de Salud (29.6%), Agronomía y Veterinaria (60.9%) y las mujeres no indígenas en el área de Cs. Sociales y Administración (80.3%) y Salud (70.4%), en comparación con los hombres indígenas estudian en el área de Salud (31.8%), Agronomía y Veterinaria (51.4%) y los hombres no indígenas estudian en el área de Cs. de la Computación (80.6%), Cs. Sociales y Administración (75%) y Cs. de la Computación (80.6%); estas diferencias son significativas tanto para mujeres ($X^2=15.91$; $p=.001$) como para hombres ($X^2=9.40$; $p=.001$). También, se realizaron comparaciones en las variables semestre, materias reprobadas y número de materias las cuales no presentaron diferencias significativas.

Tabla 11.

Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por sexo.

Académicas (institucional)	Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		p
	Mujeres				Hombres				
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Campo de formación									
Cs. Sociales y Administración	14	19.7	57	80.3	8	25	24	75	
Salud	16	29.6	38	70.4	7	31.8	15	68.2	.001***
Agronomía y Veterinaria	12	66.7	6	33.3	18	51.4	17	48.6	
Cs. De la Computación	4	44.4	5	55.6	7	19.4	29	80.6	

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

4.5. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por estado civil

En la tabla 12 en la *dimensión situación personal* en la variable localidad donde estudias para los estudiantes indígenas con pareja (45.1%) y sin pareja (60%) respondieron no estudiar en la misma localidad donde estudian, mientras que para los estudiantes no indígenas respondieron vivir en la misma localidad donde estudian tanto con pareja (90%) y sin pareja (80%), estas diferencias son significativas con pareja ($X^2=36.46$; $p=.001$) y sin pareja ($X^2=3.89$; $p=.001$). Con respecto a la variable transporte los estudiantes indígenas con pareja (39%) y sin pareja (58.8%) respondieron viajar todos los días, en contraste con los estudiantes no indígenas con pareja (92%) y sin pareja (87.5%) respondieron que viajan todos los fines de semana, estas diferencias son significativas con pareja ($X^2=24.19$; $p=.001$) y sin pareja ($X^2=4.73$; $p=.001$).

Tabla 12.

Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas por estado civil.

Personal	Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		p
	Con pareja				Sin pareja				
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Vives en la misma localidad donde estudias									
Sí	11	10	99	90	2	20	8	80	.001***
No	64	45.1	78	54.9	9	60	6	40	
Transporte ida y vuelta									
Todo los días	69	39	108	61	10	58.8	7	41.2	.001***
Los fines de semana	6	8	69	92	1	12.5	7	87.5	

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

En la *dimensión académica-institucional* se puede observar que en las características académicas de los estudiantes indígenas con pareja y sin pareja se encuentran inscritos en mayor proporción en el área de Agronomía y Veterinaria y para los estudiantes no indígenas con pareja estudian en el área de Ciencias de la Computación y sin pareja en el área de Ciencias Sociales y Administración, solo hubo diferencias significativas para los estudiantes con pareja ($X^2=21.78$; $p=.001$). En la variable número de materias para los estudiantes indígenas con pareja el 18.5% reprobó de una a tres materias y 16.7% de cuatro en adelante y para los estudiantes no indígenas con pareja reprobaron 81.5% de una a tres materias y 83.3% de cuatro materias en adelante, estas diferencias son significativas tanto con pareja ($X^2=5.75$; $p=.05$) y sin pareja ($X^2=3.74$; $p=.05$). Las variables que no presentaron diferencias significativas fueron la carrera y el semestre (Ver tabla 13).

Tabla 13.

Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por estado civil.

Académicas (institucional)	Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		p
	Con pareja				Sin pareja				
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Campo de formación									
Cs. Sociales y									
Administración	20	21.3	74	78.7	2	22.2	7	77.8	.001***
Salud	20	28.6	50	71.4	3	50	3	50	
Agronomía y Veterinaria	26	57.8	19	42.2	4	50	4	50	
Cs. De la Computación	9	20.9	34	79.1	2	100	0	0	
No. de materias reprobadas									
Ninguno	63	33.9	123	66.1	11	52.4	10	47.6	.01**
1 a 3 materias	10	18.5	44	81.5	0	0	4	100	
4 materias en adelante	2	16.7	10	83.3	0	0	0	0	

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

4.6. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas por debe materias

En la tabla 14 en la *dimensión situación personal* en la variable localidad donde estudian, para los estudiantes indígenas reprobados (34.4%) y no reprobados (49.6%) respondieron no estudiar en la misma localidad donde viven, mientras que para los estudiantes no indígenas respondieron vivir en la misma localidad donde estudian tanto reprobados (97.4%) y no reprobados (85.4%), estas diferencias son significativas con estudiantes reprobados ($X^2=12.32$; $p=.001$) y no reprobados ($X^2=26.35$; $p=.001$). Con respecto a la variable transporte, los estudiantes indígenas reprobados (26.2%) y no reprobados (84%) respondieron viajar todos los días, en contraste con los estudiantes no indígenas reprobados (96.4%) y no reprobados (89.1%) respondieron que viajan todos los fines de semana, estas diferencias son significativas con estudiantes reprobados ($X^2=6.05$; $p=.01$) y no reprobados ($X^2=20.12$; $p=.001$).

Tabla 14.

Características sociodemográficas de los estudiantes indígenas y no indígenas en debes materias.

Personal	Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		p
	Reprobados				No reprobados				
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Vives en la misma localidad donde estudias									
Sí	1	2.6	37	97.4	12	14.6	70	85.4	.001***
No	11	34.4	21	65.6	62	49.6	63	50.4	
Transporte ida y vuelta									
Todo los días	11	26.2	31	73.8	68	44.7	84	55.3	.001***
Los fines de semana	1	3.6	27	96.4	6	10.9	49	89.1	

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

En la *dimensión académica-institucional* se puede observar que en los estudiantes indígenas reprobados y no reprobados se encuentran inscritos en mayor proporción en el área de Agronomía y Veterinaria y para los estudiantes no indígenas reprobados estudian en el área de Ciencias Sociales y Administración y no reprobados en el área de Salud, solo hubo diferencias significativas para los estudiantes que no reprobados ($X^2=21.83$; $p=.001$). Las variables que no presentaron diferencias significativas fueron la carrera, número de materias reprobadas y el semestre (Ver tabla 15).

Tabla 15.

Características académicas de los estudiantes indígenas y no indígenas en debes materias.

Académicas (institucional)	Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		Estudiantes indígenas		Estudiantes no indígenas		p
	Reprobados				No reprobados				
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Campo de formación									
Cs. Sociales y Administración	1	6.7	14	93.3	21	23.9	67	76.1	
Salud	4	19	17	81	19	34.5	36	65.5	.001***
Agronomía y Veterinaria	4	28.6	10	71.4	26	66.7	13	33.3	
Cs. De la Computación	3	15	17	85	8	32	17	68	

*p<.05. **p<.01. ***p<.001.

Capítulo V. Discusión, conclusiones y recomendaciones

El presente trabajo parte de la idea de proporcionar un acercamiento general en la caracterización socioeconómica y educativa de los padres, con el fin de contar con datos que ayuden a comprender la vida del estudiante universitario y desarrollar políticas internas y alternativas de acción en consonancia con las necesidades detectadas.

5.1. Discusiones y conclusiones

Los resultados de la investigación indican que al menos en ésta muestra de estudiantes indígenas Mayos y no indígenas, existen diferencias en las diferentes dimensiones analizadas, es importante mencionar que el objetivo del estudio fue conocer, describir y discutir variables de tipo personal, cultural, institucional y contextual entre los escenarios de socialización de ruralidad indígena y no indígena asociados a procesos de inclusión y exclusión en la educación superior.

En cuanto a la *dimensión situación personal*, se encontraron diferencias por sexo entre los estudiantes indígenas y no indígenas en el lugar de procedencia y transporte. Estas diferencias han sido analizadas en poblaciones no indígenas y se explica a partir de cuestiones de género relacionados con la dicotomía masculinidad y feminidad. En cuanto al traslado a la Universidad por lo general transitan todos los días. Los estudiantes indígenas que logran ingresar a las universidades han migrado a las ciudades, la mayoría de las poblaciones indígenas se ubican en las zonas marginadas, por lo que esta situación es complicada para los jóvenes que provienen de esos lugares y desean cursar la educación superior. Asimismo, en cuanto a lo económico, pues se sabe que las familias de estos jóvenes se dedican al sector económico primario (Carnoy, et al., 2002; Vera, Luque y Bautista, 2016).

El desplazamiento que hacen los estudiantes indígenas para acceder a la educación superior indica que la mayoría de las escuelas están muy distantes. Lo anterior nos lleva entonces a suponer que aun las comunidades aisladas no

cuentan con infraestructuras para universidades (Dietz, 2009). Varias comunidades indígenas cuentan con el acceso a la educación primaria en sus propias comunidades y en su propia lengua, pero conforme van avanzando de nivel (secundaria y preparatoria) la mayoría de las escuelas están más distantes ya que las comunidades están aisladas y muy lejos de las instituciones educativas, pero para acceder a la educación superior generalmente las universidades se encuentran en las capitales del estado (Carnoy, et al., 2002).

En relación a la *dimensión de pertinencia cultural y la lengua*, se encontró que los estudiantes que reconocen como indígenas la mayoría de ellos no hablan la lengua, aspecto que de igual manera sucede con los padres. Una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente (UNESCO, 2006). Sánchez (2011) menciona que uno de los motivos por los que se está perdiendo la lengua autóctona es la discriminación que sufrieron los padres y ellos deciden no enseñarles la lengua o no utilizarla dando prioridad al aprendizaje del español y solo esa lengua nada más. Además, Vera, Luque y Bautista (2016) señalan que los pueblos indígenas mejor ubicados en cuanto a escolaridad son los que ya no viven en sus núcleos agrarios y eso les generó otro problema de la pérdida de lengua.

Para la *dimensión académica-Institucional* se encontró que los estudiantes indígenas Mayos de la UES de Navojoa la mayoría se concentran en el área de Agronomía y Veterinaria en contraste con los no indígenas los cuales se concentran en el área de Ciencias Sociales y Administración en los diferentes semestres. Estudios relacionados con estudiantes indígenas señalan que estos eligen carreras que puedan ayudar a resolver los problemas que viven en sus comunidades. La preparación académica se convierte en un instrumento para mejorar sus vidas, la de sus familias y aportar conocimientos que pretenden contribuir en la solución de problemas comunitarios Olguín (2009). En este sentido al tratarse de estudiantes que crecen, viven y se desarrollan en las comunidades

con una gran presencia de la agricultura tecnificada lo asocian incluso con oportunidades de trabajo.

En relación al número de materias reprobadas, al menos en esta muestra, se observa que los estudiantes indígenas son los que menos reprueban, en comparación con los estudiantes no indígenas. Este resultado es diferente al de otras investigaciones (Carnoy, et al., 2002; Chávez, 2008) que reportan un mayor número de problemas en los estudiantes indígenas para lograr éxito en sus estudios, siendo el uso del español como segunda lengua una de las situaciones desfavorables para la mayoría de los estudiantes que ingresan en los estudios superiores. Sin embargo, de acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, no es ese el caso para los estudiantes indígenas de la Universidad Estatal de Sonora (UES), pues la inmensa mayoría tiene el español como primera lengua lo cual facilita un aprendizaje al mismo nivel que los no indígenas.

Para la dimensión de *factores contextuales (socioeconómicos y familiares)* de los servicios básicos y aparatos de la vivienda en la variable drenaje, internet, teléfono y televisión existen diferencias significativas para el hombre y la mujer, los datos obtenidos respaldan lo planteado por CONEVAL (2014) en este sentido los servicios básicos tienen que ver con el acceso a la zona en donde tradicionalmente están ubicados.

La variable escolaridad del papá solo hubo diferencias para el hombre, esto refleja que la educación para el hombre es un peso mayor que para la mujer. En la variable escolaridad de la mamá hubo diferencias en ambos ya que facilita un mejor nivel de vida, mejores oportunidades laborales y una mejor capacidad de desarrollo en general (Latapí, 2009), y para la variable del ingreso de la familia hubo diferencia tanto para la mujer como para el hombre tal como lo refiere CONEVAL, (2014).

A diferencia de otros estudios (Carnoy, et al., 2002; Chávez, 2008) que reportan que los problemas de los estudiantes indígenas para lograr éxito en sus estudios son muchos y mayores que los estudiantes no indígenas, en este trabajo

no se puede concluir que los estudiantes indígenas tienen una pequeña diferencia con sus compañeros no indígenas en términos de la problemática que enfrentan. Un dato que reportan los estudios antes citados es que para muchos estudiantes el uso del español como segunda lengua representa una situación desfavorable para la mayoría de los estudiantes que ingresan en los estudios superiores, de acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, no es ese el caso para los estudiantes indígenas de la Universidad Estatal de Sonora (UES), pues la inmensa mayoría tiene el español como primera lengua lo cual facilita un aprendizaje al mismo nivel que los no indígenas.

El acceso de la población indígena a la educación superior recae en la falta de igualdad en las oportunidades para la población indígena, la poca producción de textos publicados en lenguas indígenas y la formación de maestros especializados en educación étnica (Sandoval y Montoya, 2013). La población indígena sigue mostrando en todas partes los niveles de desarrollo económico, social y humano más bajos. Si bien es cierto que el residir en las comunidades lejanas estos grupos suelen tener escasos de los servicios de saneamiento básico (CEPAL, 2006).

5.2. Recomendaciones

Para resolver el problema de la educación para los indígenas, se requiere establecer un nuevo tipo de democracia en el sistema educativo, en el que se incluyan los derechos de las colectividades y se asegure su participación directa en los contenidos, planes, programas, dirección, ejecución y planeación educativos. Un dialogo directo con los pueblos indios, y del manejo de prácticas y discursos educativas basadas en sus culturas y sus necesidades. En las que ellos consideran que son las suyas y se apropien del sistema educativo.

Como propuesta hago hincapié en puntos cruciales para que las diferentes estancias educativas y programas de políticas públicas consideren para establecer nuevas opciones que brinde el acceso educativo superior a los pueblos originarios como una estrategia de movilidad social. Los contenidos curriculares resultan, en

muchos casos, poco o nada pertinentes para el alumnado. El sistema universitario debe incorporar en el currículo el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe desde la cosmovisión y sabiduría de las naciones indígenas, sin dejar de lado los conocimientos universales.

Hasta ahora, la planeación y el diseño de los currículos han dejado fuera los conocimientos indígenas, ya que son considerados aspectos culturales externos, que por lo general se le denomina “tradiciones”, y “religioso” lo cual ha permitido que se definan como algo exótico o ajeno, dejando a un lado la posibilidad de considerarlos expresiones de conocimiento diferente al occidental (Canul, Fernández, Cruz y Ucan, 2008).

Pero existe un riesgo, el cual tiene que ver con la posibilidad de convertir a la universidad como excluyente y segregacionista. Es necesario que los contenidos y prácticas educativas se ajusten de acuerdo al tipo de estudiante, sea en poblaciones rurales, indígenas y urbanas (UNESCO, 2004), pero es más importante poder establecer modelos educativos que nos permitan convivir en un entorno de exclusividad y reconocimiento cultural. De aceptar las diferencias y asumirlas como lo que son, la posibilidad de un mejor desarrollo personal y que estén acordes con las políticas educativas que buscan preservar las culturas y lenguas indígenas y la aceptación o el reconocimiento de estas (Stiegler, 2008).

En cuanto a los programas compensatorios o afirmativos existe un avance importante, y son mecanismos fundamentales para incentivar el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades convencionales. Inclusive las mismas universidades interculturales siguen estando lejos de las comunidades de origen de sus estudiantes pues estas han sido construida en áreas estratégicas pero requieren necesariamente del traslado de estos jóvenes.

Tomando como referencia las condiciones económicas de las familias indígenas es preciso pues que existan programas de becas como albergues, hospedajes y colegiaturas pero que estas estén asignadas con criterios de eficiencia académica. Estos programas no tienen un seguimiento y o se

desconocen sus alcances reales (Badillo, 2011). No existe un control en las estrategias que implementan y existe poco interés de los organismos por llevarlo a cabo. Asimismo, no hay que olvidar que muchas veces, las propuestas para la provisión de servicios de educación superior a indígenas suele tener un carácter político. Es en el seno de las universidades donde se debe replantear en principio, la discusión sobre los modelos educativos y valorar críticamente su papel en el sentido de cómo se han construido los puentes de relación educativa con los indígenas, pero no sólo en términos de su reconocimiento o del acceso a la educación, sino también en los términos de propiciar y generar nuevas formas de convivencia (Canul, Fernández, Cruz y Ucan, 2008).

En cuanto a la promoción de inserción en la educación superior para la población indígena se sugiere que cada programa se promueva en las instituciones, con equidad y calidad de educación que se imparte, así como la profesionalización del servicio y la federalización educativa, que realmente den atención en las áreas de material didáctico, capacitación y asesorías básicas e incentivos y apoyos y no sea un impedimento para que los niños y jóvenes reciban los beneficios desde la educación básica. No hay mejor promoción de la educación como una manera de acceder a otros derechos que un sistema educativo con intraculturalidad (identidad), descolonización/proceso emergente (proceso de empoderamiento indígena, educación desde lo identitario) e interculturalidad, es decir construcción de conocimientos desde relaciones de equidad y alteridad (Aparicio, Delgado y Ampuero, 2015).

Referencias bibliográficas

- Aparicio, J., Delgado, M y Ampuero, J. (2015). Las primeras universidades indígenas en Bolivia, la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas. *Gazeta de Antropología*, 31(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4670>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2003). *Programas de educación superior para indígenas en américa latina y en México: una triple inscripción en lo étnico, en lo educativo y en lo social. Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México.* México: ANUIES. Recuperado de http://paeiies.anui.es/public/pdf/una_oportunidad_de_educacion_superior.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda.* México: ANUIES. Recuperado de <http://crs.anui.es/wp-content/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidad-social-ANUIES.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEIIES).* México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es/content.php?varSectionID=107>
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, 61, 25-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137005>
- Badillo, J., Casillas, M y Ortiz, V. (2008). Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 33-61. Recuperado de http://cuadernosinterculturales.uv.cl/images/pdf/10_3.pdf

- Bastos, S y Camus, M. (2004). Multiculturalismo y pueblos indígenas: reflexiones a partir del caso de Guatemala. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, 1(1), 87-112. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027309.pdf>
- Bertely, M. (2003). Educación y diversidad cultural. En: M. Bertely (Eds.) *Educación, derechos sociales y equidad*. (pp. 3-235). México: COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf
- Bertely, M. (2008). La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En: M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad cultural*. (pp. 33-56). Quito-Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de http://jgasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando_en_la_diversidad-abya_yala-2008.pdf
- Bertely, M., Saravi, G y Abrantes, P. (2013). Adolescentes Indígenas en México: Derechos e Identidades Emergentes. México: CIESAS-UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/AdolescentesindigenasDoctecnicoOK2.pdf>
- Bonfil, G. (1990). *El México Profundo, una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2009). La elección de los elegidos. En: P, Bourdieu & J, Passeron (Eds.), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, (pp. 11-46). Argentina. Siglo XXI.
- Canul, E., Fernández, Y., Cruz, M y Ucan, W. (2008). El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas. El caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo.

TRACE, 53, 36-48. Recuperado de http://cemca.org.mx/trace/T53/Canul_T53.pdf

Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada en la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), 9-43. Recuperado de <http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=ordorika>

CESUES (2010). Estudio de egresados del Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora 2010. Recuperado de http://www.ues.mx/Docs/conocenos/identidad_UES/estadisticas/ESTUDIOS_INSTITUCIONALES/ESTUDIO_DE_EGRESADOS_DE_CESUES_2010.pdf

Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la educación superior*, 37(4), 31-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a3.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2006). *Política de desarrollo social, capital humano y gestión del riesgo*. México: CEPAL. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2008). Los pueblos indígenas de México. En: F. Navarrete. (Eds.), *Pueblos indígenas del México contemporáneo*. (pp. 49-71). México: CDI-PNUD. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia_nacional_pueblos_mexico_maya.pdf

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014). *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018*. México: CDI. Recuperado de www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc... Florescano, 1999

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2010). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*. México: CONEVAL. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/Metodologia_Multidimensional_web.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2013). *Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas 2012*. México: CONEVAL. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/Pobreza_2012/COMUNICADO_PRENSA_003_MEDICION_2012.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014). *La pobreza en la población indígena de México, 2012*. México: CONEVAL. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/POBREZA_POBLACION_INDIGENA_2012.pdf

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Secretaría de Educación Pública (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: CGEIB-SEP. Recuperado de http://eib.sep.gob.mx/cgeib/wp-content/uploads/2013/03/PEEI_2014_2018.pdf

Diario Oficial. (2010). *Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza*. México: Segunda sección. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5146940&fecha=16/06/2010

Didou, S. (2006). La reconfiguración de los sistemas de educación superior. En UNESCO- IESALC (Eds.), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005* (pp. 21-31). Caracas: UNESCO-IESALC.

Recuperado de
http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf

Dietz, G. (1995). Teorías y prácticas del indigenismo. En G, Dietz (Eds.), *Instituto indigenista Interamericano* (pp.38-42). México: Abya-Yala.

Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “Interculturalización” de la educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf>. Consultado el (Fecha).

Florescano, E. (1999). *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México: Aguilar. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1998-12-4444/pdf>

Gaceta del Semanario Judicial de la Federación (2013). *Libro 1*. Recuperado de <http://www.abogadogeneral.uady.mx/documentos/14%20SCJN.pdf>

Gallart, M y Henríquez, C. (2006). Indígenas y educación superior. Algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303206>

Guerra, E. (2005). Los pueblos indígenas: entre la comunidad corporativa y el pluralismo 1968-2001. En B, Ilan & L, Meyer (Eds.), *Una historia contemporánea de México* (pp.308-340). México: Océano.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005). *La Población Hablante de Lengua Indígena de Sonora*. México: INEGI. Recuperado de http://indigenouseoplesdevelopment.com/wp-content/uploads/2013/10/anexo_para3_2005_poblacion_indigena_sonora.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Panorama sociodemográfico de México*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *Marco conceptual del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/censos/marco_conceptual_cpv2010.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). *Población Indígena por Entidad Federativa*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx>.

Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 255-287.

Mato, D. (2010). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, (pp. 329-371). Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/.../diversidad_cultural.pdf

Muñoz, A (2003). Fundamentación teórica. La educación multicultural e intercultural, *Antología temática educación intercultural*, 62-99.

Olgúin, G. (2009). Apoyo bibliográfico que ofrecen las bibliotecas de la UNAM a sus estudiantes indígenas. Dirección General de Bibliotecas UNAM. Recuperado de http://cuib.unam.mx/publicaciones/16/derecho_a_la_informacion_9_gabriela_olguin.html

Pena, M. (2004). *Crianza y desarrollo infantil en familias rurales de la región sur del Estado de Sonora*. (Tesis de Maestría). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Sonora.

Plaza, O., Fonseca, C., Francke, M y Franco, E. (1987). *Promoción campesina y desarrollo rural*. Lima: Desco.

Ponce, M y Pesántez, M. (2013). *Características sociodemográficas de las/os estudiantes de la escuela de enfermería de la Universidad de Cuenca, 2011-*

2012. (Tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca. Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3323>

Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México*. México: PNUD. Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_HDR_2010.pdf

Red de Universidades Interculturales (2013). *¿Qué es la Universidad Intercultural?* México: REDUI. Recuperado de http://67.20.95.197/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=58

Robles, H., Hernández, J y Godínez, M. (2009). Estimaciones de la población indígena en México: conceptos y formas de cálculo. En COMIE (Eds.), *Memoria Electrónica (CD-ROM) del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Veracruz: COMIE.

Rosas, R. (2007). Exclusión, marginación y desarrollo de los pueblos indígenas. *Revista Ra Ximhai*, 3(3), 693-705. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/vol03-03/RXM003000304.pdf>

Sánchez, O. (2011). *La conciencia lingüística en estudiantes universitarios indígenas de inicios del siglo XXI*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Sandoval, E y Montoya, B. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, 75, 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/112/11226433009.pdf>

Schmelkes, S. (2004). Vincular los caminos a la educación superior. México: ANUIES/Fundación Ford/Universidad de Guadalajara.

Schmelkes, S. (2008a). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato

(Eds.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 329-371). Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/.../diversidad_cultural.pdf

Schmelkes, S. (2008b). Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? Ponencia presentada en: *First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean*. San Diego. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf

Schmelkes, S. (2013a). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 2-12. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural

Schmelkes, S. (2013b). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacio*, 4(1), 1-13. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf

Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social*. Teoría y ejercicios. Madrid España: Paraninfo.

Stavenhagen, R. (2001). La cuestión étnica: algunos problemas teórico-metodológicos. *Estudios sociológicos*, 10(28), 53-76. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2003-1/RMS03111.pdf>

Stavenhagen, R. (2005). La situación de los pueblos indígenas. En R, Stavenhagen (Eds.), *Los pueblos indígenas y sus derechos* (pp. 15-48). México: UNESCO. Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavenhagen%20UNESCO.pdf>

- Stiegler, U. (2008). ¿De la asimilación a la aceptación del otro? política educativa para pueblos indígenas en América Latina y la política de “educación intercultural bilingüe” en Chile. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(2). Recuperado de <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Tarango, J., Murguía, P y Lau, J. (2011). Indígenas Rarámuris como estudiantes universitarios: retos para la alfabetización informativa. *IFLA*. Recuperado de <http://conference.ifla.org/past-wlic/2011/94-tarango-es.pdf>
- Téllez Y., Ruiz L., Velázquez M y López J. (2013). *Presencia indígena, marginación y condición de ubicación geográfica*. La situación demográfica de México 2013. Recuperado de http://conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1738/1/images/7_Presencia_indigena_marginacion_y_condicion_de_ubicacion_geografica.pdf
- UNESCO (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Italia: *PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC*. Recuperado de <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s.pdf>
- UNESCO (2006). Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. En D, Mato (Eds.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 15-20). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Vera, J y Díaz, M. (2000). Evaluación de las habilidades de lectoescritura en educación básica rural multigrado. *Integración*, 12(14), 61-73. Recuperado de <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Articulos/2000/71.pdf>
- Vera, J. (2006). Los niños y sus familias en la zona rural del Estado de Sonora. En R, Martínez. B, Ramírez & G, Rojo (Eds.), *Estudios y Propuestas para el Medio Rural* (pp. 87-112). México: Colegio de posgrados. Recuperado de

<http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Cap%20de%20Libro/2007/61.pdf>

- Vera, J., Luque, D. y Bautista, G. (2014). Dilemas educativos de los pueblos indígenas en Sonora. En Rivera, S. Díaz, R. Reyes, I & Flores, M. (Eds.), *La Psicología Social en México* (pp. 130-137). México: Asociación Mexicana de Psicología Social. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/250068223/C-104-Dilemas-educativos-de-los-pueblos-indigenas-en-Sonora>
- Vera, J., Luque, D. y Bautista, G. (2016). Infraestructura y calidad educativa entre los pueblos indígenas originarios sonorenses. *magis*, 8(17), 47-64. doi: 10.11144/Javeriana.m8-16.icep
- Williamson, G. (2011). Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior: Seminario internacional Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior. *Fundación Equitas*, 18-30. Recuperado de <http://documents.mx/download/link/inclusion-social-interculturalidad-y-equidad-en-la-educacion-superior>

Anexos

Anexo 1

1.- Datos generales:

__ Carrera que cursas: _____

__ Semestre: _____

__ Sexo: Hombre Mujer

__ Edad: _____

__ Estado civil: Soltero Casado Unión libre Divorciado

__ Tienes hijos: No Sí Cuántos _____

__ Debes materias: Sí No Si tu respuesta es Sí, anota el nombre de las materias que debes

__ Vives en la misma localidad en donde estudias: Sí No De dónde eres _____

__ Si vives en una localidad diferente a la localidad en la que estudias, vas y vienes:

__ a) Todos los días

__ b) Dos veces al día

__ c) Los fines de semana

__ d) Una vez cada 15 días

__ e) Otra, especifica _____

__ Vivo con: Mis padres Con familiares Con mi pareja Con amigos Solo(a)

__ La casa en la que vives es: De tus padres De familiares Tuya Rentada

__ La escuela en la que cursaste la preparatoria es: Publica Privada (Si no sabes, anota su nombre) _____

1a.- Sólo si perteneces a una etnia o grupo indígena, responde la siguiente sección; de lo contrario, pasa por favor a la sección número 2.

__ A qué etnia o grupo indígena perteneces: _____

__ Hablas la lengua de tu grupo étnico: Sí No

__ Tu papá habla la lengua de tu grupo étnico: Sí No

__ Tu mamá habla la lengua de tu grupo étnico: Sí No

__ Te reconoces como indígena: Sí No

__ Participas en las actividades (religiosas, culturales, recreativas) que son propias de tu grupo étnico: Sí No

__ Has recibido el apoyo del PAEI: Sí No

2.- Servicios y aparatos de la vivienda

Marca con una X los servicios con los que cuenta el lugar en el que vives:

	Sí	No
__ Agua potable:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
__ Drenaje:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
__ Energía eléctrica:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
__ Internet:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
__ Teléfono:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

__ Televisión de paga (cable, Sky, Dish):

3.- Factores socioeconómicos

Marca con una X en la columna izquierda la escolaridad máxima de tus padres

Escolaridad de tu PAPÁ		Escolaridad de tu MAMÁ	
<input type="checkbox"/>	No estudió	<input type="checkbox"/>	No estudió
<input type="checkbox"/>	Estudios parciales de primaria	<input type="checkbox"/>	Estudios parciales de primaria
<input type="checkbox"/>	Primaria completa	<input type="checkbox"/>	Primaria completa
<input type="checkbox"/>	Estudios parciales de secundaria	<input type="checkbox"/>	Estudios parciales de secundaria
<input type="checkbox"/>	Secundaria completa	<input type="checkbox"/>	Secundaria completa
<input type="checkbox"/>	Bachillerato o equivalente incompleto	<input type="checkbox"/>	Bachillerato o equivalente incompleto
<input type="checkbox"/>	Bachillerato o equivalente completo	<input type="checkbox"/>	Bachillerato o equivalente completo
<input type="checkbox"/>	Estudios técnicos	<input type="checkbox"/>	Estudios técnicos
<input type="checkbox"/>	Estudios parciales de licenciatura	<input type="checkbox"/>	Estudios parciales de licenciatura
<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Maestría	<input type="checkbox"/>	Maestría
<input type="checkbox"/>	Doctorado	<input type="checkbox"/>	Doctorado

Los ingresos mensuales de tu familia son de (marca con una X en la columna izquierda).

<input type="checkbox"/>	Menos de \$1,680
<input type="checkbox"/>	de \$1,680 a menos de \$5,040
<input type="checkbox"/>	de \$5,040 a menos de \$8,040
<input type="checkbox"/>	de \$8,040 a menos de \$11,760
<input type="checkbox"/>	de \$11,760 a menos de \$15,120
<input type="checkbox"/>	más de 15,120

__ Trabajas: Sí No Si tu respuesta es sí, trabajas para:

Costear tus estudios Ayudar a tu familia Sólo para los gastos personales

__ Tienes apoyo adicional para tus estudios: Sí No Si tú respuesta es sí, la beca es de:

La UES Crédito educativo PRONABES Otra institución (anota) _____

Anexo 2

Módulo de caracterización de los estudiantes

Nombre de la variable	Tipo*	Longitud	Descripción	Categorías	Tipo de variable
Carrera	C	1	Carrera que cursas	1 Lic. en Comercio Internacional 2 Lic. en Administración de Empresas 7 Lic. en Nutrición Humana 12 Ingeniería en Software 13 Lic. en Sistemas Computacionales Adm. 14 Lic. en Acuicultura	Atributo
Semestre	C	1	Semestre	3 Tercero 5 Quinto 7 Séptimo	Atributo
Sexo	C	1	Sexo	1 Hombre 2 Mujer	Atributo
Edad	N	1	Edad	Pregunta abierta	Atributo
Estado_civil		1	Estado civil	1 Soltero 2 Casado 3 Unión libre 4 Divorciado	Atributo
T_Hijos	C	1	Tienes hijos	1 No 2 Sí	Atributo
No. Hijos	C	1	Cuántos	Pregunta abierta	Atributo
Debes_materias	C	1	Debes materias	1 Sí 2 No	Atributo
No._mat_debe	C	1	Si tu respuesta es Sí, anota el nombre de las materias que debes	Pregunta abierta	Atributo
Vive_donde_estudia	C	1	Vives en la misma localidad en donde estudias	1 Sí 2 No	Contexto
De_donde_es	C	1	De dónde eres	Pregunta abierta	Contexto
Transporte_ida_vuelta	C	1	Si vives en una localidad diferente a la localidad en la que estudias, vas y vienes	1 a) Todo los días 2 b) Dos veces al día 3 c) Los fines de semana 4 d) Una vez cada 15 días 5 c) Otra 6 f) No aplica	Contexto
Vive_con	C	1	Vivo con	1 Mis padres 2 Familiares 3 Mi pareja 4 Con mis amigos 5 Solo(a)	Contexto

Casa_vive	C	1	La casa en la que vives es	1 De tus padres 2 De familiares 3 Tuya 4 Rentada	Contexto
Escuela_preparatoria	C	1	La escuela en la que cursaste la preparatoria es	1 Pública 2 Privada	Contexto
ES_o_NO_ES	C	1	Indígena y No indígena	0 No 1 Sí	Contexto
Gpo_indigena	C	1	A qué etnia o grupo indígena perteneces	Pregunta abierta	Contexto
Habla_lengua	C	1	Hablas la lengua de tu grupo étnico	1 Sí 2 No	Contexto
Habla_lengua_papa	C	1	Tu papá habla la lengua de tu grupo étnico	1 Sí 2 No	Contexto
Habla_lengua_mama	C	1	Tu mamá habla la lengua de tu grupo étnico	1 Sí 2 No	Contexto
Reconoce_indigena	C	1	Te reconoces como indígena	1 Sí 2 No	Atributo
Participa_actividades	C	1	Participas en las actividades (religiosas, culturales, recreativas) que son propias de tu grupo étnico	1 Sí 2 No	Contexto
ApoyoPAEI	C	1	Has recibido el apoyo del PAEI	1 Sí 2 No	Contexto
Servicios_AguaPotable	C	1	Agua potable	1 Sí 2 No	Contexto
Servicios_Drenaje	C	1	Drenaje	1 Sí 2 No	Contexto
Servicios_energia_elec	C	1	Energía eléctrica	1 Sí 2 No	Contexto
Servicios_internet	C	1	Internet	1 Sí 2 No	Contexto
Servicios_telefono	C	1	Teléfono	1 Sí 2 No	Contexto
Servicios_tv_paga	C	1	Televisión de paga (Cable, Sky, Dish)	1 Sí 2 No	Contexto

Escolaridad_papa	C	1	Escolaridad de tu Papá	1 No estudio 2 Estudios parciales primaria 3 Primaria completa 4 Estudios parciales de secundaria 5 Secundaria completa 6 Bachillerato o equivalente incompleto 7 Bachillerato o equivalente completo 8 Estudios técnicos 9 Estudios parciales de licenciatura 10 Licenciatura 11 Maestría 12 Doctorado	Contexto
Escolaridad_mama	C	1	Escolaridad de tu Mamá	1 No estudio 2 Estudios parciales primaria 3 Primaria completa 4 Estudios parciales de secundaria 5 Secundaria completa 6 Bachillerato o equivalente incompleto 7 Bachillerato o equivalente completo 8 Estudios técnicos 9 Estudios parciales de licenciatura 10 Licenciatura 11 Maestría 12 Doctorado	Contexto
Ingreso_fam	C	1	Los ingresos mensuales de tu familia son de	1 Menos de \$1680 2 De \$1680 a menos de \$5040 3 De \$5040 a menos de \$8040 4 De \$ 8040 a menos de \$11760 5 De \$11760 a menos de \$15120 6 Más de \$15120	Contexto
Trabajas	C	1	Trabajas	1 Sí 2 No	Contexto
Trabaja_para	C	1	Si tu respuesta es sí, trabajas para	1 Costear estudios 2 Ayudar a familia 3 Solo para gastos personales	Contexto
Apoyo_adicional	C	1	Tienes apoyo adicional para tus estudios	1 Sí 2 No	Contexto
Beca_de	C	1	Si tu respuesta es sí, la beca es de	1 UES 2 Crédito educativo 3 PRONABES 4 Otra	Contexto

5 No aplica

* C=Categorico y N=Numérico

Anexo 3

Apreciable estudiante:

Se te invita a participar en el estudio sobre integración social y académica de estudiantes universitarios, proyecto registrado en la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora (UNISON) dirigido por la Dra. Laura Elena Urquidí Treviño del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. En este proyecto participan Paola Pérez Benavides y Carmen González Juárez, estudiante de la Maestría en Innovación Educativa de la UNISON.

Tu participación es voluntaria y totalmente anónima. Te agradecemos responder el cuestionario que se anexa. Tomará entre 10 y 15 minutos.

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde honestamente.

Es importante que no dejes preguntas sin respuesta.

Si deseas más información sobre el estudio, no dudes en contactarnos a las siguientes direcciones electrónicas:

Dra. Laura Elena Urquidí Treviño	lauraurquidi@gmail.com
Paola Pérez Benavides	p_benavides@outlook.com
Carmen González Juárez	carmengonzalezjuarez@gmail.com

Te reiteramos nuestros agradecimientos

 Carmen González Juárez	 Paola Pérez Benavides
---	---