

## **Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía**

### **Female Indigenous Students in Chapingo Autonomous University and the feminization of Agronomy**

María Eugenia Chávez-Arellano<sup>a</sup>

**Recibido:** 3 de mayo de 2019

**Aceptado:** 16 de julio de 2020

**Resumen:** La participación de las mujeres indígenas en la educación superior y específicamente en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) ha cobrado relevancia, y la matrícula femenina se ha incrementado en las últimas generaciones con una presencia de alrededor del 40% del total del alumnado. En Chapingo hay un alto porcentaje de estudiantes de origen indígena (28.5% de estudiantes), las mujeres conforman alrededor del 40% también de ese grupo. El objetivo de este documento es analizar, a partir de experiencias previas de investigación sobre el tema y de datos estadísticos de la matrícula vigente entre julio 2018 y junio 2019, no sólo la presencia numérica de las estudiantes indígenas, sino los factores que orientan sus elecciones de carrera. Se concluye que, en Chapingo, como a nivel nacional, la matrícula de las mujeres se concentra en las disciplinas administrativas, lo cual puede explicarse desde el predominio del discurso masculinizado de la agronomía.

**Palabras clave:** estudiantes indígenas; mujeres; educación superior; agronomía.

<sup>a</sup>Doctora en Antropología por la UNAM. Profesora-investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Chapingo en el área de Ciencias Sociales. ✉sociologica57@gmail.com  
|| ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1149-706X>

**Abstract:** The number of indigenous women in higher education has being increased in the last years. At the Chapingo Autonomous University, female enrollment also increased up to conforming around 40% of the total student body. Chapingo has a high percentage of indigenous students (28.5% of all), women make up around 40% too. The objective of this paper is to analyze, based on previous researches about the topic and on statistical data of current registration between July 2018 and June 2019, not only the numerical presence of female indigenous students but also the factors that may explain the choices they make about what to study. It is concluded that the fact most women decide to study the administrative disciplines in Chapingo, can be explained from the predominance of the masculinized discourse of Agronomy.

**Key words:** indigenous students; women; higher education; agronomy.

## **Introducción**

La educación superior sigue siendo un privilegio en México. No importa cuántas veces se repita y se recurra a las estadísticas. En 2017 aparecieron diversas noticias señalando el rezago educativo en educación superior. Todas las notas señalaron como fuente a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Efectivamente, en 2019, el reporte de ese organismo, respecto a la situación de México en el rubro educativo, indicaba que en 2016 únicamente 17.3% (aproximadamente 7.7 millones de personas) de la población adulta en este país tenía educación superior. Asimismo, pese a que la cuota de ingreso de mujeres a ese nivel fue de 49.5%, sólo 53.1% contra aproximadamente 60% de hombres, se graduaron (OCED, 2017). Entre 2008 y 2018, el porcentaje de población adulta que contaba con educación superior se incrementó de 16% a 23%, aunque continuaba siendo un porcentaje menor al promedio reportado por los países pertenecientes a ese organismo, que se encontraba en 44% (OCED, 2019).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019) por su parte, para el ciclo escolar 2018-2019 proporciona un registro de 4,344,133 estudiantes inscritos en educación superior y 361,267 en posgrado. En ambos casos, el porcentaje de mujeres rebasa ligeramente al de hombres: 50.68% en licenciatura y 54.43% en posgrado. El mismo gobierno, a través de un comunicado publicado por la Secretaría de Educación Pública el 8 de marzo de 2018, ha reconocido el incremento en matrícula femenina, especialmente en la educación superior tecnológica (SEP, 2018).

En términos generales, la brecha de género se ha reducido de manera importante en lo relacionado no sólo con el acceso a la educación formal y otros espacios. No obstante, hay dos cosas que aún deben ser objeto de atención: uno, hay un ingreso diferenciado por sexo según el área de conocimiento pues la presencia mayoritaria de mujeres se acentúa en las áreas de la educación, la salud, las ciencias sociales,

artes y humanidades; mientras que la población masculina es mayor en ciencias naturales, exactas, agronomías, ingenierías o construcción (SEP, 2018). Dos, la aún escasa presencia de grupos de población históricamente con pocas oportunidades como la indígena y, especialmente, las mujeres indígenas. Aquí cabe destacar el trabajo de Preciado, Kral & Álvarez (2015), quienes han aportado interesante discusión sobre la experiencia de mujeres que estudian Ingeniería en la Universidad de Colima en México, en la cual destacan los diversos “modos” en que las mujeres “navegan” entre el mundo de los hombres y a la vez van construyendo una nueva identidad de ser mujer en esos espacios masculinos.

En el caso particular de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), es posible afirmar que la orientación disciplinaria que caracteriza esa institución desde sus orígenes y que privilegia la formación de profesionales en las áreas agronómicas hace que la institución pueda identificarse como altamente masculinizada, tanto por los significados propios de la labor agronómica, como por la presencia mayoritaria de varones entre el personal académico y estudiantes. Una masculinidad hegemónica propia de la institución que produce y reproduce los valores de lo que es ser hombre, ser agrónomo y ser chapinguero. Valores que se cristalizan en la exaltación del trabajo rudo en el campo, en la responsabilidad adquirida y hasta en las conductas de riesgo que ser hombre puede implicar: consumir alcohol, drogas, comportamientos violentos entre compañeros o hacia compañeras, etcétera (Vázquez & Castro, 2009).

No obstante, la matrícula ha cambiado en términos de composición de género durante los últimos años, de tal manera que, a estas fechas, las mujeres conforman poco más del 40% del estudiantado en los tres niveles académicos que ofrece la institución: medio superior, superior y posgrado. Sin embargo, esta situación no ha trastocado los valores de ser chapinguero, y las mujeres se incorporan a la vida estudiantil en este ambiente de masculinidad dominante, asumiendo que el reto más importante a cumplir es el del trabajo en las mismas condiciones, al mismo ritmo y con la misma eficiencia que sus compañeros varones para no ser excluidas por profesores o por otros estudiantes. El total de mujeres indígenas que estudiaba en Chapingo al momento de esta investigación era de 1,209, pero esta cifra incluye las estudiantes del nivel bachillerato y posgrado. En este documento sólo nos ocupamos de aquellas que cursaban el nivel licenciatura, de manera que los datos presentados y analizados se refieren a las estudiantes indígenas con matrícula vigente en las diferentes carreras que ofrece la UACH. Este trabajo se realizó principalmente con base en datos estadísticos proporcionados por la administración escolar de Chapingo, así como en la revisión de investigaciones previas sobre el tema en esta zona, en las cuales los autores recurrieron a diversas estrategias de recolección de

información tales como entrevistas, grupos focales y otras que proporcionaron elementos de análisis relevantes para la interpretación de los temas abordados.

Con base en lo expuesto, hemos partido de la importancia que tiene la manera en que la masculinidad hegemónica se expresa en Chapingo entre las mujeres en general y, entre las mujeres indígenas en particular y, cómo puede determinar sus preferencias a la hora de elegir los estudios profesionales. Como se mencionó, destacamos la situación de mujeres indígenas en una institución de educación superior que, desde sus orígenes y debido a la orientación disciplinaria que tiene, se caracteriza por ser altamente masculinizada.

### **Chapingo reconoce a su población indígena**

En un trabajo anterior señalamos que para inicios del milenio actual, sólo 1% de la población estudiantil era indígena según los datos que entonces proporcionara la ANUIES (Chávez-Arellano, 2008). Más recientemente resulta muy difícil tener acceso a datos certeros de la población estudiantil de origen indígena. Según algunas declaraciones en la prensa, la población universitaria indígena puede fluctuar entre 1% y 3% en todo el subsistema de educación superior (Villa, 2018). Esto concuerda con lo señalado por Didou (2018), sobre la necesidad de contar con datos confiables sobre la matrícula a nivel nacional. Al respecto, la autora destaca que aunque parece haber un aumento en el porcentaje de acceso de este grupo de población, sigue habiendo una necesidad “apremiante” de información. Destaca también, en torno al tema de nuestro interés, que estos estudiantes se concentran en tres campos de conocimiento, tales como en las instituciones agronómicas, las de educación o formación docente y en tecnológicos. Además, prevalece su presencia en la zona sur: en los estados de Campeche, Guerrero, Puebla, Oaxaca y la Península de Yucatán.

Una de las instituciones agronómicas referidas por Didou es la Universidad Autónoma Chapingo, institución orientada a la enseñanza de las disciplinas agronómicas fundamentalmente, ofrece educación media, superior y de posgrado en su campus central y en algunos de sus Centros Regionales en diversos estados del país. Se localiza en el municipio de Texcoco, Estado de México a aproximadamente treinta y cinco kilómetros de la Ciudad de México, en las instalaciones de la antigua hacienda Chapingo. Ha sido objeto de atención y análisis por diversas razones: es una institución pública federal que cuenta con un sistema de becas de muy alta cobertura para sus estudiantes y un internado, no cobra cuotas de algún tipo, cuenta con un reglamento académico para estudiantes el cual impone exigencias de desempeño por arriba del promedio de las otras instituciones de educación superior, además de contar con un alto porcentaje de personal académico de tiempo completo, entre otras cosas.

El primer ingreso como estudiante a Chapingo se realiza únicamente para cursar el nivel medio superior (Preparatoria Agrícola), con estudios previos de secundaria. Al terminar los tres primeros años del ciclo de bachillerato, todo el estudiantado tiene acceso automático, por así decirlo, a cualquiera de las 25 opciones de estudios de nivel superior (ingenierías y licenciaturas) que la institución ofrece. Existe una opción para ingresar con bachillerato, pero sigue el mismo proceso que los estudiantes con secundaria, y los aceptados deben cursar dos semestres propedéuticos que los introducen a las materias agronómicas que se enseñan en la Preparatoria Agrícola. Este año propedéutico está bajo la administración del Departamento de Preparatoria y los que terminan, acceden al nivel superior de igual forma que los que concluyeron el bachillerato en Chapingo.

El proceso de selección de aspirantes ha sido modificado con el tiempo. Actualmente, aunque la calificación obtenida en el examen de admisión es un criterio importante, no es el único, ya que después de seleccionar a los estudiantes que han obtenido calificación aprobatoria, la matrícula se completa mediante un mecanismo de ingreso por cuotas, entre las que destacan: estudiantes de estados y municipios pobres-rurales, tipo de escuela de origen (tele secundarias, secundarias técnicas), estudiantes de origen indígena. Las cuotas por supuesto, no incluyen delimitaciones por género. Esto ha sido considerado una política inclusiva que da oportunidad de estudios a poblaciones con algún grado de marginación.

Al nuevo ingreso, los aspirantes aceptados son clasificados en tres categorías: becados internos, becados externos y externos. La primera categoría (BIN) se asigna a estudiantes con alto promedio y con necesidad de apoyo comprobado con base en un estudio socioeconómico que se realiza al momento de la obtención de la ficha para el examen de selección, a este grupo se le proporciona dormitorio y una cantidad mensual en efectivo para gastos. La segunda categoría (BEX) está dirigida a estudiantes con promedio alto pero que, de acuerdo con los datos de su estudio socioeconómico pueden no requerir apoyo económico de la misma magnitud que los clasificados como internos, viven fuera del campus. La tercera categoría es para estudiantes que, con base en la misma clasificación socioeconómica no requieren internado o apoyo para subsistir, suelen ser estudiantes que habitan en los alrededores del campus con sus familias o sin ellas pero con solvencia suficiente para afrontar sus gastos de vivienda y manutención en general.

Para marzo de 2019, las estadísticas proporcionadas por Chapingo a través de la Subdirección de Administración Escolar (UACH, 2019), indican que estaban inscritos 2,634 estudiantes de origen indígena, de los cuales 1,209 eran mujeres y 1,425 eran hombres. Esta cifra equivale a 28.56% de la población estudiantil total que es de 9,221 estudiantes. En Chapingo se encuentran representadas 44 etnias

entre las que destacan, por el número de estudiantes inscritos: náhuatl con 491, zapoteca con 422, mixteca con 361, totonaca con 160 y otomí con 134.

En diversos trabajos se ha documentado cómo inició el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) que, a nivel nacional, patrocinaron ANUIES y la Fundación Ford en 2001 (Flores & Barrón, 2006; Didou & Remedi, 2006; Romo, 2006). Otros trabajos se han ocupado también de documentar la experiencia en Chapingo (Chávez-Arellano, 2007 y 2008; Segura, 2014; Segura & Chávez-Arellano, 2016, Hernández, 2018), desde que en 2001 esta universidad fue “distinguida” como beneficiaria del programa y recibió el apoyo económico para atender a una población otrora no identificada.

Hacer referencia a la incorporación de Chapingo al PAAEI es importante porque este evento resultaría en la visibilización de una población estudiantil anteriormente oculta entre la población estudiantil del medio rural como una unidad. A partir de la instrumentación del programa en la institución se creó una unidad de atención a estudiantes indígenas y se elaboraron convocatorias para atraer a aquellos estudiantes que se supieran o se identificaran como indígenas (Flores & Barrón, 2006, p. 55). De esta manera, Chapingo comenzó a identificar a esta población entre sus estudiantes a partir de tres elementos: haber nacido en una población indígena, el manejo de una lengua originaria y, por supuesto, la auto adscripción. Antes de esto era imposible saber si había estudiantes originarios de alguna etnia indígena.

Cuando finalizó formalmente el programa por parte de ANUIES y la Fundación Ford, en Chapingo se dieron cambios importantes: la que funcionó como una Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas con instalaciones e infraestructura propia, así como con el apoyo de algunos profesores-tutores, desaparece como tal para convertirse en sólo uno de los seis objetivos estratégicos de un departamento<sup>1</sup> dependiente de la Subdirección de Administración Escolar, cuya misión define de la siguiente manera:

Realizar actividades enfocadas a incidir de manera positiva en los estudiantes liderando procesos de formación integral cimentada en valores, propiciando un ambiente educativo, armónico, y multicultural, mediante el desarrollo de habilidades sociales para formar personas responsables, y comprometidas en la construcción de la sociedad. (UACH, 2019).

Lo que sí continúa en Chapingo como una política institucional es la identificación de los estudiantes por origen étnico, permitiendo así tener cierta certeza de cuántos hombres y cuántas mujeres hay en la institución, en qué niveles estudian, la lengua

---

<sup>1</sup> Nos referimos a la Unidad para la Convivencia Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME) que formalmente se define como departamento.

que conocen e incluso su desempeño en términos cuantitativos (calificaciones, materias reprobadas, abandono). Estos datos comienzan a estar disponibles desde el comienzo del PAAEI, como lo señalamos arriba, debido a que, a partir de ahí, todos los aspirantes a estudiar en Chapingo deben contestar en su solicitud de ingreso si pertenecen o no a alguna etnia y el nivel de dominio de la lengua originaria. Los datos de adscripción étnica reflejan la situación de estudiantes de preparatoria y licenciatura. Los datos de origen étnico de los estudiantes de posgrado comenzaron a integrarse en el expediente de los aspirantes hace apenas dos años, sin embargo, las estadísticas al respecto no están aún disponibles.

## **1 Educación superior para indígenas**

Al ser considerados como un sector poblacional con necesidades especiales<sup>2</sup> debido a la exclusión histórica en que han vivido los pueblos originarios en México, pensar e instrumentar políticas de apoyo para promover y facilitar el acceso de sus jóvenes a las universidades aparece como una plausible política de inclusión. Después de todo, mayor cobertura de educación formal y especialmente a nivel superior para la población supone mayor equidad, más oportunidades y por supuesto, una posibilidad de acortar la brecha de las desigualdades.

Didou (2018) señala que las políticas dirigidas a consolidar la educación superior para indígenas están precedidas por la presencia de este sector de la población - desde finales de los años cincuenta- como maestros y promotores educativos, así como por la creación del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en Puebla y la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional en 1982 y, más adelante, en 1990, en la misma UPN con el inicio de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena. Evidentemente, la visibilización de la población indígena cobra vital importancia a nivel nacional e internacional a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas en enero de 1994.

Como consecuencia de la ya innegable presencia e importancia de las poblaciones originarias como parte sustancial de México, los derechos indígenas, como parte de los derechos humanos en el país, se fueron incorporando a la Constitución Mexicana mediante la adición de algunos párrafos en los que no únicamente se reconocía a la nuestra como una nación pluricultural, sino que esta cualidad tenía su base en los pueblos indígenas (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2012). El primer reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad en el país es resultado de la

---

<sup>2</sup> La intención del PAEIES (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior) era apoyar económicamente a las instituciones para “responder a las necesidades especiales de los estudiantes indígenas” (Flores-Crespo y Barrón, 2006, p. 55).

ratificación del Convenio 189 de la Organización Internacional del Trabajo que México realiza en 1992. Sin duda, estos cambios constitucionales y los eventos sociales que protagonizaron los pueblos originarios sentaron las bases para crear y dirigir políticas con el objeto de que la educación superior pudiera ser accesible a estudiantes indígenas.

En 2001, al artículo primero constitucional se adicionó la prohibición de la discriminación por origen étnico y nacional. En el mismo año se creó también la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe como una instancia especializada de la Secretaría de Educación Pública bajo cuyo auspicio se crearon las Universidades Interculturales (UI) (Schmelkes, 2008). Estas instituciones en México se ubican en zonas de población fundamentalmente indígena, aunque no son exclusivamente para estos pobladores. No obstante, sí deben tener un porcentaje alto de estudiantes originarios. En ese mismo año, como se señaló anteriormente, la ANUIES y la Fundación Ford ponen en marcha el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en diversas instituciones de educación superior, el cual benefició a estudiantes de universidades varias como la Universidad Nacional Autónoma de México o Chapingo.

En la actualidad, las universidades interculturales acaparan la atención de analistas que han venido realizando seguimiento a estos proyectos para entender sus alcances y limitaciones. De acuerdo con Casillas (2012, pp. 21-22), una de las estrategias planteadas por parte de la SEP en su “Programa Sectorial de Educación 2007-2012 para la equidad educativa [contempla] apoyar el fortalecimiento de los programas de atención a estudiantes indígenas”, así como promover “la apertura y el desarrollo de instituciones y programas de educación superior que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad”.

A cerca de veinte años de funcionamiento de las primeras UI, los resultados son diversos en términos de cobertura y calidad. Hay quienes señalan que los estudiantes indígenas no necesariamente se identifican con estas instituciones y que no necesariamente estas universidades son la primera opción de aquellos que deciden y pueden continuar estudios superiores (Segura, 2016). Más allá de si las UI proporcionan o deben proporcionar una “formación académica culturalmente pertinente” (Bertely, 2011, p. 69), estamos ante un panorama de resultados heterogéneos y muy escasos datos sobre la población estudiantil de origen indígena en universidades que no son interculturales y que han salido del espectro de interés de los analistas, como es el caso de Chapingo.

Las redes sociales y la prensa de vez en cuando resaltan logros de alguna persona indígena que se ha graduado, que se graduó y usó su traje tradicional o ha obtenido beca para estudios de posgrado en el extranjero. Noticias indudablemente gratas en

este contexto de desigualdades y asimetrías, sin embargo, son notables justamente porque son las menos y, sin lugar a duda, ejemplo de circunstancias y esfuerzos extraordinarios.

### **1.1 Educación superior y mujeres (indígenas)**

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), alrededor de 7.4 millones de personas hablan alguna lengua indígena y un poco más de cuatro millones de ellas se concentran en Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Tabasco, que son los estados con mayor concentración de pobreza (CONEVAL, 2016). Esto reafirma la relación entre población indígena y pobreza. Y si ya de por sí la población originaria se halla en situación de desventajas permanentes en términos de ingresos, vivienda, alimentación y educación (Avena, 2017), la situación de las mujeres en este sector se presenta todavía más difícil (Bautista, 2008), dada su condición de género, lo que las mantiene con mayores dificultades de acceso a los servicios en general y de acceso a la educación formal en particular.

El lugar que históricamente se ha asignado a las mujeres en los ámbitos privados y hacia la realización de tareas consideradas propias de su sexo ha mantenido a muchas sin acceso a derechos fundamentales como la educación o la posibilidad de decidir sus propios derroteros. Esto también, y como resultado del alza de muchas voces femeninas, ha dado lugar –afortunadamente- a políticas de acción afirmativa (como para las poblaciones originarias) sustentadas en leyes que, al menos en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 tuvieron a la perspectiva de género como eje transversal y que a la letra señala: “... se presentan Estrategias Transversales para Democratizar la Productividad, para alcanzar un Gobierno Cercano y Moderno, y para tener una Perspectiva de Género en todos los programas de la Administración Pública Federal” (p. 13).

Está documentado el hecho de que cada vez más mujeres tienen acceso a los diversos niveles de la educación formal, la educación superior no es excepción. ANUIES ofrece cifras que muestran que el porcentaje de mujeres rebasa ligeramente el de hombres tanto en nivel licenciatura (50.68% contra 49.32%) como en posgrado (54.43% contra 45.57%). Lo que sigue estando vigente es que la matrícula de mujeres se concentra en carreras relacionadas con las cuestiones educativas, administrativas, contaduría o enfermería, tal como lo muestran los anuarios de ANUIES (2017). Quintana & Blázquez (2017) señalan que varias disciplinas que tradicionalmente eran preferidas por hombres ahora son meta de muchas mujeres, cuyo número incluso ha rebasado a los varones, por ejemplo, en las áreas administrativas o de la salud.

Quizá el tema del no acceso de mujeres a la educación superior ha sido matizado justamente por los números que muestran que ahora hay ligeramente más mujeres que hombres realizando estudios superiores. No obstante, las diferencias se evidencian cuando atendemos los números de estudiantes mujeres en las disciplinas que las atraen. La elección de carrera o estudios superiores pasa no únicamente por el deseo y la posibilidad real de matricularse en una universidad, sino por una serie de determinantes culturales que delinean expectativas, gustos e incluso el desarrollo de habilidades. El sexismo se muestra en la elección diferenciada de carreras sobre la base de la creencia de que hay carreras más propias de mujeres o más propias para hombres, además de la persistencia de desigualdad en el acceso de las mujeres a la educación en zonas rurales y de alta marginación (Zubieta & Marrero, 2005; Quintana & Blázquez, 2017).

Es evidente que *ser mujer* no es una situación que defina a todas. Las adscripciones territoriales, étnicas, de clase, de raza, complejizan la situación de las mujeres. Igualdad numérica no necesariamente significa una mayor equidad. A la situación del acceso asimétrico de las mujeres a los estudios se añade el hecho de pertenecer a una comunidad originaria y por consecuencia, ser pobres. Son diversas las manifestaciones y reflexiones personales y teóricas que las mujeres de pueblos originarios nos han proporcionado para conocer y acercarnos a la manera en que han vivido las exclusiones, las formas de discriminación, racismo y dificultades de acceso y éxito a la educación superior, tanto en México como en América Latina (Bautista, 2008; Méndez, 2008; Gómez, 2008; Herrera, 2012; Kummer, 2013; Gnecco, 2016). Esto, sin duda, debe redundar en atender las diversas trayectorias, los obstáculos y las variadas formas de acceso al derecho inalienable a la educación.

En el caso de las mujeres indígenas, la situación es particularmente digna de atención ya que el hecho de que este sector de la población tenga acceso o no a la educación formal está asociado tanto con factores de creencias o tradiciones culturales que tienden a relegarlas a la vida del hogar y al matrimonio, como con una realidad estructural que no pone al alcance de las comunidades equipamiento para los servicios de educación: escuelas alejadas de las poblaciones, falta de infraestructura, grupos multigrado, falta de docentes, por ejemplo. La falta o escaso acceso a los niveles de educación básica y media explica en mucho el también escaso acceso a los niveles superiores.

En 2006 el Instituto Nacional de las Mujeres y el Consejo Nacional de Población documentan ampliamente la situación social, económica y de salud de las mujeres indígenas en México. En relación con la cuestión educativa, se señalan, con base en varios documentos, tres cosas importantes: las diferentes formas en que se comportan las desigualdades entre los diversos grupos indígenas, la importancia que tiene la procuración de que las mujeres indígenas no dejen la escuela después de la

primaria y el comportamiento numérico respecto a los niveles de estudio para hombres y mujeres (García et al., 2006, pp. 29-30).

El protagonismo que han adquirido las mujeres indígenas en ámbitos fuera de sus comunidades necesariamente ha significado rupturas con los papeles tradicionales: salir del lugar de origen para estudiar, hacer a un lado el matrimonio temprano o el trabajo doméstico como actividad laboral asociada a las mujeres rurales e indígenas, es decir, dejar atrás las prácticas femeninas del cuidado y sometimiento familiar para incorporarse a las universidades en áreas de conocimiento diversas, tomar decisiones importantes sobre sus vidas, definir sus proyectos personales e incluso deconstruir y reconstruir imaginarios en torno a ser indígena, pero sobre todo ser indígena mujer y, con toda seguridad, trastocar las formas de autoridad y organización tradicional propias del sistema originario.

De lo anterior dan cuenta experiencias como las de mujeres indígenas quienes, en sus trayectorias como estudiantes, han tenido que repensar su filiación y tradiciones culturales como motivos de exclusión (Hernández, 2018, pp. 8). Méndez (2008) expresa elocuentemente cómo las mujeres indígenas perciben, viven y afrontan las experiencias propias de ser “diferentes” en espacios urbanos, escolares o de trabajo que responden a imaginarios que, por un lado, las estigmatiza por su condición originaria y por otro, en sus comunidades las señalan por haberse alejado de sus lugares y sus tradiciones.

El juego de la adscripción indígena se antoja complejo en tanto que, como en todo caso de reconocimiento identitario, surge en el momento de la confrontación con los otros, con los no indígenas en espacios diversos. Las mujeres indígenas que llegan a las ciudades y después a la educación superior ¿se plantean desde siempre su condición indígena? Méndez (2008, p. 33) señala que fue hasta que llegó “a la ciudad y accedí a los estudios universitarios” se preguntó si era indígena.

## **1.2 Mujeres indígenas en Chapingo**

En Chapingo las estudiantes indígenas suelen llegar también sin ninguna “conciencia” explícita de ser parte de una comunidad originaria, pero a la hora de su registro como aspirantes se les solicita anotar los datos referentes a esa condición cultural o adscripción étnica, como lo explicamos arriba. De esta manera es posible identificar que existe una población estudiantil masculina y femenina de origen étnico-indígena que enriquece la diversidad en la institución. Sin embargo, esta condición no define ni orienta la currícula. Los conocimientos impartidos en Chapingo, al ser una universidad agronómica, están dirigidos a contribuir con el medio rural y se basan fundamentalmente en una orientación científica y técnica para el desarrollo del campo. Aunque Chapingo también reivindica al medio rural en

términos de cultura y tradiciones especialmente a partir de la “Feria de la Cultura Rural” que celebra cada año. Este espacio permite en sus diferentes emisiones mostrar las tradiciones culturales de las regiones rurales -mestizas e indígenas- del estudiantado de Chapingo<sup>3</sup>.

Las estudiantes indígenas de Chapingo llegan exactamente por las mismas razones que llega cualquier otro u otra estudiante del medio rural que accede a la institución, es decir, por la oportunidad que la universidad ofrece de realizar estudios superiores de calidad, con una serie de apoyos asistenciales sin los cuales no tendrían alternativas para estudiar, tal como lo señalan reiteradamente en testimonios o entrevistas en diversos textos ya publicados (Chávez-Arellano, 2008; Segura & Chávez-Arellano, 2016; Hernández, 2018).

Los trabajos realizados hasta la fecha sobre estudiantes indígenas -hombres y mujeres- en Chapingo todavía no proporcionan datos o evidencias sobre si el desempeño académico de este sector estudiantil es igual o diferente al de los demás estudiantes, aunque esto es bastante factible dada la cantidad de datos que la institución registra. Lo que sí es posible afirmar es lo que se señala en un trabajo anterior al que ya se ha hecho referencia: la identificación que el estudiantado adquiere con la institución y el compromiso familiar que adquiere por el apoyo brindado hacen que su desempeño sea alto, a veces a costa de una gran dificultad de adaptación (Chávez-Arellano, 2008).

Lo anterior sigue siendo válido en las generaciones recientes. Lo que ha cambiado es el número de estudiantes indígenas en general y de las mujeres en particular. Mientras que para 2005 la población indígena estudiantil conformaba 14% del estudiantado total, ahora tenemos que este sector conforma poco más de 28%. De la misma manera, para 2005 había 111 estudiantes indígenas mujeres inscritas y 266 varones. En 2019, como ya se señaló, había 2,634 estudiantes indígenas: 1,209 mujeres y 1,425 hombres. Esta comparación se realiza con base en datos obtenidos para una investigación realizada con estudiantes indígenas en 2006-2007 (Chávez-Arellano, 2008). Como puede observarse, en Chapingo el porcentaje de mujeres sí es menor que el de los varones estudiantes.

Evidentemente, la política institucional que incluye las cuotas de ingreso a estudiantes de origen indígena ha funcionado como una acción afirmativa exitosa para posibilitar un lugar en la universidad a esta población. De las 1,209 mujeres indígenas matriculadas, 553 cursaban el nivel de licenciatura y estudiaban diversas

---

<sup>3</sup> La Feria de la Cultura Rural merece un análisis particular en el contexto del significado de la diversidad cultural y la interculturalidad en esta institución, dada la manera “folclórica” en que se manejan las diferentes expresiones de las culturas. Pero esto, por lo pronto, se deja para otro espacio.

especialidades agronómicas. La mayoría de ellas se hallaban cursando carreras en el campus central de Texcoco, 45 se encontraban estudiando en los centros regionales de Chapingo ubicados en Durango, Tabasco, Yucatán y Zacatecas.

## **2 Elección de carrera en Chapingo**

En esta época pudiera parecer anacrónico señalar que existe una cualidad femenina o masculina para el ejercicio de ciertas actividades profesionales o la elección de carreras universitarias. Ciertamente se promueve la importancia de las mujeres en la ciencia e incluso se han buscado estrategias para motivar a niñas y mujeres jóvenes para su acercamiento a las áreas del conocimiento científico. No obstante, sigue siendo recibida con cierta admiración y sorpresa la incursión de mujeres en las áreas “duras” de conocimiento y en disciplinas que no necesariamente son consideradas “propias para mujeres”, tales como la agronomía.

El estudiantado en Chapingo sabe, desde su ingreso, que su formación profesional será en torno a la agronomía. Para estudiar una licenciatura o ingeniería en Chapingo no hace falta hacer examen ya que lo que cuenta es el primer ingreso a preparatoria o a propedéutico, ya que estos niveles no son iguales a los bachilleratos de otras instituciones, sino que son especializados en lo agronómico.

La institución ofrece distintas especialidades de la disciplina, pero también ha diversificado la oferta con carreras no estrictamente agronómicas, tales como Estadística o Comercio Internacional. Esto mete a los estudiantes que están por concluir el nivel medio superior en un proceso de elección que se ve apoyado por jornadas de orientación vocacional para que puedan decidir la especialidad que estudiarán. Chapingo cuenta con 12 instancias de enseñanza (Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio), algunos de ellos ofrecen varias licenciaturas o ingenierías, en el campus central y con cuatro centros regionales que imparten carreras profesionales.

**Tabla 1. Carreras donde predominan mujeres (porcentajes)**

Carrera	Mujeres	Hombres
Ing. en Restauración Forestal	66.6	33.4
Lic. en Admon. y Negocios	72.7	27.3
Tronco común DICEA <sup>4</sup>	55.8	44.2
Lic. en Comercio Internal.	57.1	42.9
Lic. en Economía	51.8	48.2
Ing. Agroindustrial	53.3	46.7
Ing. en Agricultura Sostenible	75	25

Fuente: Servicios Escolares de la UACH.

La elección de carrera, evidentemente, está atravesada en mucho por la significación imaginaria<sup>5</sup> que sobre ella se tenga, tanto a nivel social como de expectativas personales. En este caso, pese a que la formación agronómica comienza desde el nivel medio superior, la elección del futuro profesional para las y los jóvenes también tiene una carga significativa importante. Hay carreras a las que se les otorga mayor o menor valor simbólico por razones diversas y alrededor de algunas de ellas se han creado también estereotipos. Por ejemplo, se considera que la Sociología Rural es para los menos hábiles en matemáticas, la Agroecología para los *hippies*, las especialidades de Economía y Comercio para “los fresas”, etc. Definen su elección con base en lo anterior y, por supuesto, en la identificación con lo agronómico que las y los jóvenes van teniendo a lo largo de los cursos previos al nivel superior.

De acuerdo con los registros académicos, las mujeres indígenas se encuentran matriculadas en las 25 carreras que se imparten en Chapingo. Los datos en las tablas 1, 2 y 3 muestran el porcentaje de mujeres y hombres que están inscritos en cada caso, en cuáles carreras prevalece el estudiantado indígena femenino, en cuáles la proporción es casi paritaria y en cuáles prevalece la población de varones.

<sup>4</sup> Este tronco común corresponde a las carreras impartidas en el Departamento de Ciencias Económico Administrativas, en el cual se imparten las carreras de Administración y Negocios, Comercio Internacional y Economía, de manera que estas estudiantes continuarán con las carreras mencionadas después del primer año.

<sup>5</sup> La significación imaginaria, en este caso, se basa en la idea de Castoriadis (1988) cuando se refiere a la forma en que el mundo social es constituido y articulado en función de un sistema de significaciones imaginarias que le dan sentido y valor a las elecciones y las orientaciones que los miembros de una sociedad hacen para valorar, desvalorar, estructurar o jerarquizar.

**Tabla 2. Carreras donde hay poca diferencia entre el porcentaje de mujeres y hombres**

Carrera	Mujeres	Hombres
Agroecología	42.4	57.6
Ing. Forestal	42.6	57.4
Ing. en Economía Agrícola	40	60
Agrónomo en Horticultura	43.6	56.4
Ing. en Fitotecnia	40.5	59.5
Ing. en Parasitología	45.4	54.6
Ing. en Sociología Rural	43.7	56.3
Ing. en Recursos Nat. Renovables	48.3	51.7
Ing. en Sistemas Pecuarios	42.1	57.9
Ing. en Zonas Tropicales	50	50

Fuente: Servicios Escolares de la UACh.

Es interesante notar que entre las carreras en las que se matriculan más mujeres están aquellas en las cuales no se realiza trabajo agronómico en el campo: Administración y Negocios, Comercio Internacional, Economía e Ingeniería Agroindustrial. Sólo Restauración Forestal y Agricultura Sostenible tendrían características de trabajo más agronómico propiamente dicho.

**Tabla 3. Carreras donde predominan hombres (porcentajes)**

Carrera	Mujeres	Hombres
Ing. Forestal Industrial	28.5	71.5
Lic. en Estadística	21.4	78.6
Ing. en Desarrollo Agroforestal	26.6	73.4
Ing. en Irrigación	19.7	80.3
Ing. en Mecánica Agrícola	11.3	88.7
Ing. en Mecatrónica	11	89
Ing. en Suelos	32.6	67.4
Zootecnia	34.6	65.4
Ing. en Redes Agroalimentarias	27.2	72.8

Fuente: Servicios Escolares de la UACh.

Por otro lado, las ingenierías y carreras con alto contenido de matemáticas son aquellas donde hay un predominio de varones. Aquí entonces cabría plantearse la reflexión acerca de si en este caso, en una universidad agronómica, pese a todo, continúa prevaleciendo de alguna manera la tendencia que hace a las mujeres indígenas -en este caso- optar por profesiones menos “masculinas”.

Recordemos además que las carreras administrativas que se imparten son aquellas preferidas por “los fresas”, de acuerdo con el estereotipo manejado por los propios estudiantes desde la preparatoria. Ser fresa en este contexto es comportarse y vestir de manera más urbana que los demás, “ser creída, payasa, apretada” en el caso de las mujeres o “ser gay” en el caso de los hombres (Vázquez & Chávez-Arellano, 2008, pp. 96-97). Hay entonces una asociación del estereotipo creado en torno a estas especialidades con su orientación más “femenina” y por tanto más propia de las mujeres.

Por supuesto que esta información presentada es apenas un pequeño acercamiento al panorama de la manera en que las mujeres indígenas se han incorporado a los estudios superiores. Chapingo tiene características que la hacen particular, pero la información que aquí se presenta permite mostrar que las estudiantes indígenas se desempeñan de manera exitosa durante sus estudios superiores, especialmente si atendemos al hecho de que son parte de un sector de la población en desventaja estructural.

### **3 Conclusiones**

Aunque cada vez menos, las mujeres, al encontrarse en desventaja numérica y desenvolverse en un ambiente que tradicionalmente se ha considerado más propio de varones, van construyendo sus trayectorias estudiantiles mediante una serie de tácticas y prácticas que cotidianamente les permiten desempeñarse exitosamente en este ambiente académico. En este sentido, es necesario señalar que una de las cuestiones más relevantes de la situación de las mujeres en Chapingo es la actitud y la concepción que algunas de ellas tienen de sí mismas respecto a su posición como mujeres y como futuras agrónomas, en donde lo más importante es la identidad profesional sobre la identidad de género, tal como se ha reportado en un trabajo anterior (Chávez-Arellano, 2001), sustentado por testimonios de las agrónomas chapingueras. Una identidad que se construye a través de un proceso de socialización que se sostiene sobre una idea de trabajo duro y conocimiento mediante cuyo dominio pueden posicionarse al mismo nivel que los compañeros varones, pero que a su vez les impide reconocer las particularidades de las relaciones de género.

El ambiente que en este caso identificamos como altamente masculinizado corresponde al de una “masculinidad hegemónica chapinguera” que exalta valores asociados con una manera particular de ser hombre mediante el trabajo en el campo, la capacidad física para el trabajo rural, el esfuerzo, el ejercicio de la violencia si es necesaria, valores a los cuales las mujeres se alinean casi sin cuestionar la sobrevaloración masculina de este estilo de ser un profesional de la agronomía. En

el caso de las mujeres indígenas y del medio rural en general, dejar el hogar de origen para estudiar como alternativa al matrimonio temprano o a dedicarse a las labores domésticas supone una ruptura fuerte con un sistema patriarcal que las somete. Sin embargo, la interiorización primaria de un sistema de valores patriarcales, de alguna manera, se presenta como una serie de determinantes ambivalentes en la definición de sus trayectorias: deben tomar decisiones personales, académicas importantes durante su estancia en la universidad, pero a la vez estas decisiones se ven atravesadas por ese sistema de valores originarios que no les posibilita siempre identificar el peso que las relaciones de poder entre géneros pueden tener en su vida académica.

La tendencia nacional de la reducción de la brecha de género en el acceso a la educación superior podría hacer suponer que la incorporación de las mujeres a los estudios superiores va de la mano de una toma de poder de decisión y autonomía de sus vidas. No necesariamente. Un trabajo más fino y de corte cualitativo sobre las experiencias de las mujeres en las universidades, seguramente mostraría las contradicciones de vida a que se enfrentan día con día; es una materia pendiente. Pero lo que sí es de resaltar es la preferencia más o menos generalizada de las mujeres en México por elegir carreras de las áreas “blandas” -sociales, administrativas, educativas- como lo confirman los datos de ANUIES. Chapingo, pese a ser una universidad de vocación agronómica y en la que la mayoría de las estudiantes ingresa desde la Preparatoria Agrícola, sigue una tendencia similar a la tendencia nacional en este sentido: la matrícula femenina, en este caso de las estudiantes indígenas, se concentra en las carreras administrativas como se señaló en este documento.

La doble condición de desventaja que a estas estudiantes se les podría atribuir al ser indígenas y ser mujeres, en un contexto como el observado, se diluye y las asemeja el resto de sus compañeras y compañeros, dadas las características de la propia institución, la cual está concebida para atender y dar formación a la población menos favorecida del medio rural en términos generales. Es decir, no hay un trato preferencial hacia la población indígena ni hacia la población femenina, están en condiciones de igualdad con el resto del estudiantado debido a que tienen la misma oportunidad de obtener beca si sus calificaciones lo ameritan, de gozar de los servicios asistenciales que proporciona la universidad, de nivelar sus deficiencias académicas, de viajar, de convertirse en profesionales. Queda pendiente, al igual que lo señalan Preciado et al. (2015), una investigación que permita identificar formas de resistencia institucional y, por supuesto, formas de construcción de identidades profesionales y de género en contextos masculinizados como las ingenierías agronómicas. 

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuario de Educación Superior Licenciatura 2017-2018*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Avena, A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (24), 176-198. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283149560009.pdf>
- Bautista, J. (2008). El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas. *Aquí estamos. Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*, 5(9), 11-26.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos* (XXXIII), 66-77.
- Casillas, M. (2012). Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística, en la educación superior en México. En M. Casillas, J. Badillo y V. Ortiz. (coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina* (21-42). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.
- Chávez-Arellano, M. (2001). Identidad de género e identidad profesional. En E. Zapata, V. Vázquez & P. Alberti. (coords.), *Género, feminismo y educación superior* (333-352). México: Colegio de Postgraduados. Instituto de Socioeconomía del Desarrollo Rural.
- Chávez-Arellano, M. (2007). Estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara*. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-066/528.pdf>
- Chávez-Arellano, M. (2008). Ser indígena en educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (148), 31-55.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012). *Derechos humanos de los pueblos indígenas en México*. México: CNDH.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2016). *Medición de la pobreza*. Recuperado de [https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublishingImages/Pobreza\\_2008-2016/medicion-pobreza-entidades-federativas-2016.JPG](https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublishingImages/Pobreza_2008-2016/medicion-pobreza-entidades-federativas-2016.JPG)
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la educación superior*, 47 (187), 93-109.

- Didou, S., & E. Remedi. (2006). *Pathways to higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Flores, P., & J. Barrón (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas ¿nivelador académico o impulsor de interculturalidad*. México: ANUIES
- Gnecco, A. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, (14) 47-66 Doi: 10.17151/eleu.2016.14.4.
- Gómez, R. (2008). Mujeres indígenas, tres niveles de desigualdad y discriminación. *Aquí estamos. Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*. 5(9), 41-51.
- Hernández, F. (2018) *Representaciones sociales que tienen los estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo sobre multiculturalidad*, (Tesis doctoral). Universidad Autónoma Chapingo. México.
- Herrera, S. (2012). Acceso y permanencia a la educación superior de mujeres indígenas mayangnas, Uraccan de las Minas, 2009-2010. *Ciencia e Interculturalidad*, 10 (1), 41-57.
- Kummer, S. (2013). *Mujeres indígenas y educación superior en Guatemala: miradas críticas sobre su exclusión*. (Tesina de Especialización). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Méndez, G. (2008). Identidades cambiantes e imaginarios sociales de las mujeres indígenas: reflexionando desde la experiencia. *Aquí estamos. Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*. 5 (9), 27-40.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2017). *Education at glance*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2017\\_CN\\_MEX.pdf](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2017_CN_MEX.pdf)
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2019). *Education at glance*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019\\_CN\\_MEX.pdf](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX.pdf)
- Preciado, F., Kral, K. & Álvarez, M. G. (2015) *Navegando entre dos mares: Mujeres en el contexto de la cultura de la ingeniería*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68), 39-58.
- Gobierno de la Republica. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de [https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND\\_2013-2018.pdf](https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf)
- Quintana, D., & N. Blázquez. (2017). *Equidad de género en educación superior y ciencia. Agendas para América Latina y el Caribe*. México: UNAM-BUAP.
- Romo, A. (2006). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*. México: ANUIES.
- Schmelkes, S. (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?* Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893\\_archivo\\_pdf2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf)

- Segura, J. (2016). La Universidad Intercultural del Estado de Puebla: balance a ocho años de su fundación. En *Memorias del II Seminario de Investigación: Universidades Interculturales en México: balance de una década* (13). México: UNAM, CEAS, UV.
- Segura, C. (2014). *No soy de aquí, no soy de allá estudiantes indígenas en la UACH, experiencias en educación superior* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma Chapingo. México.
- Segura, C., & Chávez, M. (2016). Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021-1045.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Comunicado 64. Crece presencia de mujeres en educación superior tecnológica*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-64-crece-presencia-de-mujeres-en-la-educacion-superior-tecnologica>
- Universidad Autónoma Chapingo. (2019). *Estadísticas*. Recuperado de <http://upom.chapingo.mx/infografias/>
- Vázquez, V., & Chávez-Arellano, M. (2008). Género, sexualidad y poder. El chisme en la vida estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo. *Estudios sobre las culturas contemporáneas. Revista de Investigación y análisis*, II (27), 77-112.
- Vázquez, V., & Castro, R. (2009). Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 701-719.
- Villa, L. (3 de agosto de 2008). Sólo 3 por ciento de los universitarios son indígenas en México: UNAM. *Desinformémonos*. Recuperado de <https://desinformemonos.org/solo-3-ciento-los-universitarios-indigenas-mexico-unam/>
- Zubieta, J., & Marrero, P. (2005). Participación de la mujer en educación superior y la ciencia en México. *Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2 (1), 15-28.