



Comunidad de Silao, Guanajuato, 23 de abril de 2021. Dos hermanas que estudian en una Escuela Normal. Ellas alternan el uso de la única computadora de la que disponen. Fotografía: © Martha Lilia Ortiz Tovar.

Acciones afirmativas para la inclusión universitaria de estudiantes afrodescendientes e indígenas en Brasil, Colombia y México

Affirmative Actions for the University Inclusion of Afro-descendant and Indigenous Students in Brazil, Colombia and Mexico

Karin Yovana Quijada Lovatón*

Resumen**

El artículo analiza de manera comparativa acciones afirmativas que se han desarrollado en las universidades de Brasil, Colombia y México para la inclusión de jóvenes afrodescendientes e indígenas. A partir del metaanálisis, se seleccionaron investigaciones publicadas entre 2010 y 2020, que se agruparon en tres categorías: programas de admisión preferencial, apoyos económicos y universidades interculturales. Los hallazgos muestran el incremento paulatino de la matrícula de estudiantes de origen étnico; la oferta limitada de vacantes; becas

* Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Pedagógica Nacional, Sede Norte, México, D.F.
Contacto: karin_quijada@ucon.mx, <https://orcid.org/0000-0002-1834-1626>

** Este trabajo no entraña conflicto de interés con alguna institución o persona.

y créditos educativos que cubren escasamente su manutención y universidades interculturales con insuficiente financiamiento para asumir una enseñanza a la distancia durante la pandemia covid-19.

Palabras clave: Acción afirmativa; inclusión; grupos étnicos; educación superior; análisis comparativo.

Abstract

The article comparatively analyzes affirmative actions that have been developed in the universities of Brazil, Colombia, and Mexico for the inclusion of Afro-descendant and indigenous youth. From the metaanalysis, research published between 2010 and 2020 was selected, which was grouped into three categories: preferential admission programs, financial support, and intercultural universities. The findings show the gradual increase in the enrollment of students of ethnic origin; the limited supply of vacancies; scholarships and educational credits that barely cover their maintenance and intercultural universities with insufficient funding to undertake distance learning during the Covid-19 pandemic.

Keywords: Affirmative action; inclusion; ethnic groups; higher education; comparative analysis.

1. Introducción

Las *Acciones Afirmativas* son políticas que han contribuido a la inclusión de estudiantes con baja representación escolar en las instituciones de educación superior, mediante puntos a favor en las pruebas de admisión, el pase automático o la reserva de un determinado número de vacantes o cupos, y que han sido empleadas desde la década de los cincuenta en países como la India y Estados Unidos, en donde el gobierno y los movimientos civiles plantearon la necesidad de reconocer la prevalencia de un grupo dominante debido a su estatus social, y una minoría específica que experimentaba dificultades económicas y culturales relacionadas con su procedencia étnica y racial, diferencias que se buscaron corregir mediante un trato preferencial en el proceso de admisión (Basant y Sen, 2019; Rose, 2019).

En Francia e Inglaterra, estas prácticas se conocen como *Acciones Positivas* y consisten en ofertas de bajo costo y becas a estudiantes de sectores desfavorecidos que presentan un alto rendimiento académico, así como la preparación temprana de jóvenes de escuelas de atención prioritaria, con la finalidad de

reducir la exclusión socioeconómica durante la elección e inscripción de los aspirantes (Lane y Birds, 2013). A pesar de que ambas medidas promueven la inclusión educativa, la atención de la desigualdad se asume de diferentes maneras, pues mientras que los cupos o *admisiones especiales* buscan compensar las diferencias de origen, las becas o *admisiones contextuales* intentan redistribuir de manera equitativa estas oportunidades con base en el mérito y la economía de las familias (Warikoo y Allen, 2019).

Si bien presentan un parecido semántico, hacen alusión a problemas particulares que las distancian en su definición y práctica. Por ejemplo, en la India surgen con la intención de nivelar el atraso social y cultural de ciertas tribus o castas que fueron colonia de Gran Bretaña, mientras que en Estados Unidos buscaron frenar las desventajas de las poblaciones afroamericanas que vivieron en esclavitud en el pasado. En ambos casos, el rezago y las escasas oportunidades de ascender son motivo de discriminación y requieren de un *trato igualitario* que ayude a reparar el daño (Bacchi, 2004). No obstante, el empleo de cupos fue duramente criticado en la nación norteamericana, por no tomar en consideración la suficiencia académica de los beneficiarios y fomentar la *discriminación inversa* de otros grupos raciales (Stulberg y Chen, 2014). El debate fue superado con una versión europea más flexible, en donde la igualdad supone la atención diferenciada de algunos sectores sociales, a través de “programas excepcionales, temporales y cuestionables ante ley” (Bacchi, 1996, p. 20).

Pese a las discrepancias, ambos enfoques se aplicaron en América Latina, bajo la acepción de acciones afirmativas, con la finalidad de impulsar la inclusión de estudiantes indígenas y afroamericanos que tienen pocas probabilidades de acceder a la educación superior debido a la escasa cobertura de los servicios educativos, una formación deficiente en escuelas de baja calidad y problemas socioeconómicos (Solís y Dalle, 2019). Razón por la cual, países como Brasil, Colombia y México implementaron cupos o reservas de un determinado número de lugares en las pruebas de admisión; programas de asistencia académica y social a lo largo de la carrera; becas y créditos educativos que se asignan de acuerdo con su economía, expediente académico y puntajes alcanzados en los exámenes de ingreso; así como la creación de licenciaturas y universidades interculturales que recuperaran la diversidad intercultural y lingüística de las diferentes comunidades indígenas (Chiroleu y Marquina, 2017).

Entre los años 2000 y 2010, dichas medidas se consolidaron como políticas públicas y proyectos institucionales que contribuyeron a incrementar la matrícula de estudiantes de bajos recursos económicos, además del reconocimiento

de sus derechos y el diseño de ajustes razonables de tipo académico y social. Sus alcances se evidencian en investigaciones publicadas en los últimos diez años, que dan cuenta de un aumento significativo de universidades interculturales, apoyos económicos y, en menor medida, cupos en universidades de gran demanda escolar que se han extendido para la atención de mujeres y personas con discapacidad. Sin embargo, existen ciertas diferencias en su aplicación debido a la composición cultural de cada país, el clima político y la organización del sistema educativo, en donde se advierten desafíos similares para lograr una atención temprana, mayor financiamiento y un trabajo conjunto entre las poblaciones beneficiadas, las autoridades educativas y el gobierno.

Con motivo de cumplirse cerca de veinte años de emplear acciones afirmativas para el acceso y permanencia de grupos raciales y étnicos en el pregrado universitario de Brasil, Colombia y México, y como parte de un proyecto de investigación de mayor alcance, este artículo tiene como objetivo brindar un balance actualizado sobre los avances alcanzados a nivel macro y micropolítico e identificar y comparar posibles necesidades y retos que enfrentan estas naciones de cara al incremento de la pobreza, el desplazamiento forzado, la persistencia de prácticas de discriminación estructural por el origen y la raza de los estudiantes y la actual contingencia sanitaria por la covid-19, que ha evidenciado las diferencias económicas y alejado de las universidades a buena parte de las poblaciones que viven en rezago, con quienes el Estado tiene la responsabilidad de generar estrategias que eviten su retroceso social y educativo.

2. Metodología

El estudio es de corte descriptivo y se apoya en el método comparativo-cualitativo para el análisis de la información, que se sintetizó en tablas de doble entrada y organizó por cada país (vertical) y categoría (horizontal) (Ragin, 2007). En la selección de las investigaciones se empleó el *metaanálisis* que se desarrolló en dos fases: en la primera se revisaron documentos oficiales, artículos en revistas indizadas y libros publicados en los últimos diez años (2010 a 2020), que sumaron un total de cien y se redujeron a la mitad mediante un primer análisis que enfatizó la innovación teórica, el trabajo de campo y la actualidad; en la segunda fase, los datos relevantes se codificaron en palabras clave y agruparon en tres categorías: 1) programas de admisión preferencial: cupos, asistencia social y tutorías; 2) apoyos económicos: becas, créditos y préstamos educativos; y 3) universidades interculturales: indígenas, comunitarias y campesinas. Finalmente, los resultados se sistematizaron y compararon a través de

tablas analíticas, con la finalidad de identificar diferencias, semejanzas y relaciones entre las acciones afirmativas desarrolladas en los tres países de estudio.

3. Estado actual de la inclusión y acciones afirmativas en el nivel superior

En 2001, la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban, sentó las bases para la conformación de acciones afirmativas en algunas universidades de América Latina, como parte de medidas especiales que atiendan las necesidades específicas que demandan principalmente los grupos indígenas y afrodescendientes, ante la falta de la voluntad política de ciertos sectores del gobierno y legislaciones eficaces que promuevan el reconocimiento de sus derechos constitucionales (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2002, p. 8).

Si bien estas poblaciones cuentan con gran representatividad étnica en Brasil, Colombia y México, su adecuada inclusión en la educación superior sigue siendo una tarea pendiente, debido al predominio de un pensamiento hegemónico y colonizador que se aprecia en los programas de formación profesional (Gnecco-Lizcano, 2016); el escaso fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua, como el español y el inglés (Artieda *et al.*, 2017); insuficientes programas de diagnóstico y acompañamiento escolar (Mondaca *et al.*, 2017) y una limitada participación política y académica de mujeres procedentes de comunidades étnicas (Segovia y Flanagan-Bórquez, 2019). En ese sentido, las acciones afirmativas han intentado reparar estas desigualdades mediante el establecimiento de condiciones equitativas en los procesos de selección, la ampliación de la matrícula escolar y la diversificación de la oferta educativa, a través de tres estrategias: políticas de admisión preferencial, programas de apoyos económicos y la creación de universidades interculturales.

3.1. Programas de admisión preferencial

Brasil fue uno de los primeros países de América Latina en promover la inclusión de estudiantes afrodescendientes en el nivel superior, desde el año 2001, a través de vacantes o cuotas especiales que consisten en la reserva de un determinado número de lugares en las pruebas de admisión. En el caso de la Universidad Estatal de Río de Janeiro, se destina el 20% para jóvenes que se

declaran *pretos* (negros), otro 20% para *pardos* (marrones) y el 5% para indígenas (Peria y Bailey, 2014). En 2003, la Universidad de Brasilia hizo lo mismo y promulgó cuotas del 20% para estudiantes *pretos* en cada departamento académico. Al año siguiente, la Universidad Federal de Bahía dispuso cuotas del 45% para estudiantes graduados de escuelas públicas, destinando el 6,45% a grupos raciales y el 2% a poblaciones indígenas (Lee, 2020). En el transcurso de diez años, 96 universidades públicas implementaron acciones afirmativas a nivel estatal y federal, gracias al financiamiento que recibieron del programa de Reestructuración y Expansión de Universidades Federales (REUNI), que funcionó de 2007 a 2012 (Bernardino-Costa y De Carli Blackman, 2017).

De manera similar, la Universidad Nacional de Colombia fue una de las primeras instituciones de América del Sur en crear el “Programa de Admisión Especial” (PAES) para estudiantes indígenas en 1986, estableciendo el 2% de lugares o cupos en las pruebas de admisión y la exoneración del pago de inscripción; posteriormente, incluyó a estudiantes afrocolombianos (Castañeda, 2011). Por su parte, la Universidad del Valle diseñó la “Cláusula de Condición de Excepción” para jóvenes indígenas en 1993 y para afrocolombianos en 2004, en el que establece una reserva del 4% del cupo en cada programa académico y la exoneración de la matrícula básica (Ocoró, 2017). En 2002, la Universidad de Antioquia hizo lo mismo y dispuso dos cupos adicionales por programa académico para miembros de comunidades negras e indígenas (Ocoró y Nilza, 2017). En dos décadas, un porcentaje significativo de universidades públicas de Colombia incorporaron algún tipo de acción afirmativa, 20 de ellas dirigidas a la atención de estudiantes afrocolombianos y 3 para indígenas (B. Andrade y C. Andrade, 2013).

En 2004, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) incorporó el “Programa Universitario México, Nación Multicultural”, con la finalidad de promover tutorías, becas y la exención del pago de la inscripción de estudiantes indígenas, que fue reemplazado en 2014 por el “Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad”, que incluyó por vez primera a estudiantes afromexicanos (UNAM, 2020). De manera similar, la Universidad Autónoma del Estado Hidalgo instaló en 2010 la “Unidad de Apoyo Académico Intercultural para Estudiantes Indígenas”, cuyo nombre se modificó en 2017 por el de “Programa Intercultural de Educación por la Inclusión Social”, integrando a personas con discapacidad; actualmente, brinda cursos de nivelación y talleres de español a jóvenes y adultos de origen otomí, nahua y zapoteco (Raesfeld, 2013). De acuerdo con la información de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México un total de 18 universidades públicas desarrollan programas de apoyo académico, comedores,

hospedajes y descuentos en la inscripción, y solo la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) establece cupos del 40% en el ingreso (Didou, 2018).

Mención aparte merece la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), creada en 2001, y la Universidad de la Salud de la Ciudad de México, en 2019, que promueven el pase automático en todas sus carreras a quienes no han logrado aprobar el Examen Nacional de Ingreso (EXANI). Estos lugares se asignan a través de sorteos debido a la alta demanda de postulantes y a que el mérito académico no es un criterio de exclusión. La UACM atiende a cerca de 15 mil jóvenes de las alcaldías con mayor rezago en la capital y cerca de la cuarta parte de ellos son migrantes e integrantes de grupos étnicos (Silva, 2019, p. 49). A pesar de ello, su propuesta curricular ha recibido cuestionamientos debido a la libertad que tiene el alumnado para elegir una enseñanza presencial o semipresencial con tutorías personalizadas que no han logrado revertir el escaso capital cultural y las recurrentes interrupciones escolares. En contraste, se advierten trayectorias dilatadas con un bajo número de titulados, pues, de 6.797 egresados en 2017, solo lograron titularse 1.439 estudiantes (UACM, 2017) (fig. 1).

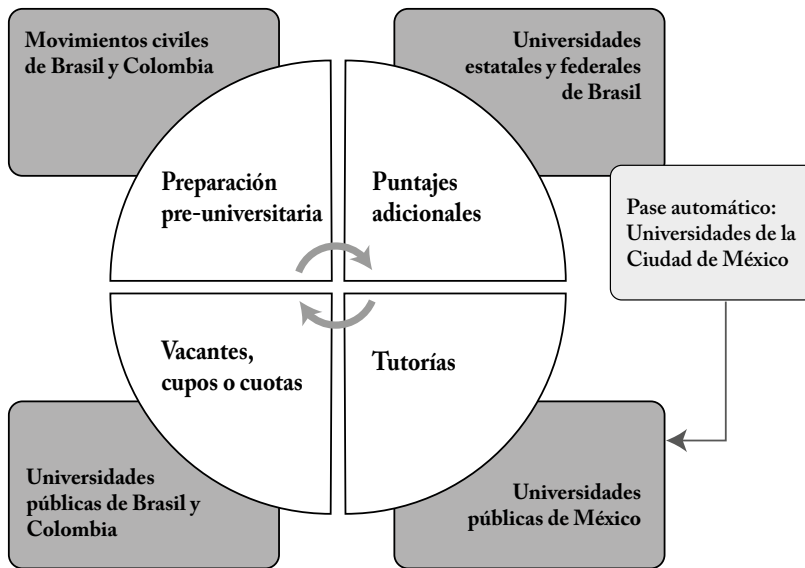


Fig. 1. Estrategias de admisión preferencial para grupos étnicos

Fuente: con base en la literatura revisada en este apartado.

Nota. Se clasificaron las medidas de admisión preferencial más empleadas por las universidades de Brasil, Colombia y México.

Las organizaciones civiles y los movimientos integrados por afrodescendientes jugaron un papel importante en la promoción de acciones afirmativas, principalmente en Colombia y Brasil, en donde cuentan con gran representatividad.

Especialmente este último, pues presenta el grupo más grande de América Latina; de acuerdo con la Encuesta Nacional de Muestreo por Hogar de 2015 (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE, 2020), cerca al 55,3% de su población se identifica como *preto* y *pardo*, y solo el 1,1% como indígena. Sin embargo, son los que menos oportunidades tienen para ingresar a las universidades públicas debido a su escasa cobertura, además de la alta demanda estudiantil que favorece a los postulantes con una mejor formación en escuelas privadas (Lee, 2020). De ahí que buena parte del trabajo del “Movimiento de preparación pre-universitaria para negros y pobres” y el “Programa de educación y ciudadanía para afrodescendientes y necesitados” (EDUCAFRO) se ha focalizado en brindar cursos de reforzamiento escolar a estudiantes afrobrasileños de escuelas públicas (Peria y Bailey, 2014).

De manera similar y desde el año 2010, el “Colectivo de Estudiantes Universitarios/as Afrocolombianos/as” y la “Dirección de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Ministerio del Interior y de Justicia de Colombia” promueven el diseño de cupos y programas especiales en 19 universidades públicas (Ocoró y Nilza, 2017). De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018, los afrodescendientes representan el 9,34% de su población, mientras que los indígenas conforman el 4,4% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, 2020). En México sucede lo contrario, pues la reciente Encuesta Intercensal señala que el 21,5% se considera indígena y solo el 1,2% afromexicano. Este último grupo logró visibilizarse en cifras a partir de 2015 (INEGI, 2017). A diferencia de Brasil y Colombia, las comunidades indígenas conforman una mayoría claramente definida. Es por esta razón que buena parte de las políticas mexicanas se concentraron en su inclusión educativa. La más importante estuvo a cargo de la Fundación Ford y ANUIES, a través del “Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior” (PAEIIES) (Alcántara y Navarrete, 2014).

De manera general, se puede decir que cerca de una cuarta parte de las universidades públicas en Brasil y Colombia desarrollan medidas de admisión preferencial y, un poco menos del 10% en México. Esta situación se muestra en la fig. 2.

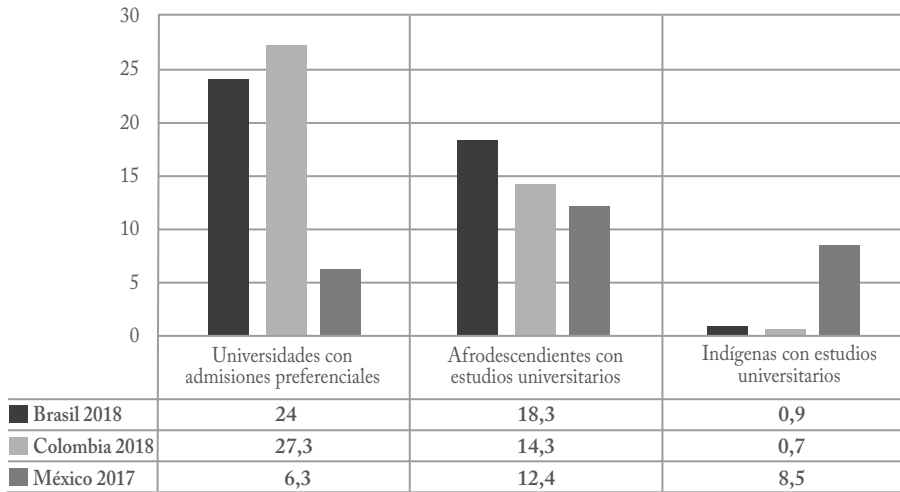


Fig. 2. Universidades públicas con admisión preferencial para grupos étnicos

Fuente: IBGE (2020), DANE (2020) e INEGI (2017).

Nota. El porcentaje de instituciones públicas que presentan programas de admisión preferencial se calculó con base en el total de universidades públicas que existe en cada país.

El empleo de cupos en Brasil recibió críticas a raíz de una aparente parcialización de los beneficios y la creencia de la disminución de la calidad educativa, que culminaron con la promulgación de la “Ley de cuotas” en abril de 2012 (Lloyd, 2016). En dicho decreto se establecieron filtros socioeconómicos para la selección de los candidatos, pero no un tipo específico de vacantes, por lo que cada institución las implementó de acuerdo con sus necesidades, destinándolos principalmente a egresados de escuelas públicas y afrodescendientes (Childs y Stromquist, 2015). Este último criterio trajo consigo la necesidad de diseñar parámetros para definir el origen de los postulantes ante la prevalencia de fraudes, como el caso de la Universidad Federal de Pelotas en 2016, en donde la usurpación de cupos motivó la conformación de “comités de verificación racial” (Lima-Nunes y Dos Santos, 2019). No obstante, solo 40 universidades emplean este tipo de procedimientos en el país, una de las cuales es la Universidad Nacional de Brasilia, en donde el 5% de los casos han culminado en desacuerdos entre los aspirantes y la junta de evaluadores (Lee, 2020).

En Colombia, dicha identidad debe ser avalada por el grupo étnico al que pertenece el postulante, mediante un PIN o contraseña que se otorga a cada comunidad que se encuentra registrada en la Dirección de Asuntos Indígenas, ROM (pueblo gitano) y Minorías del Ministerio del Interior (Rivera, 2016). Sin embargo, algunas autoridades comunitarias han realizado un mal manejo de este proceso e incurrido en un posible “tráfico de constancias” que, en ocasiones, ha originado el ingreso de “indígenas ilegítimos” (Castañeda, 2011,

p. 184). Si bien, en 2014, la Universidad Nacional de Colombia dispuso la anulación de las pruebas o resultados de aspirantes que comentan fraude, no se detalla una regulación especial para este tipo de casos. En contraste, los requisitos para los aspirantes siguen siendo rígidos, pues solo pueden acceder a este beneficio una sola vez y realizar el trámite en línea desde sus comunidades, colocando en desventaja a quienes tienen un acceso limitado a la tecnología, a lo que se suma una escasa orientación durante la inscripción y selección de las carreras que, entre otros aspectos, genera futuros problemas académicos y de tipo vocacional (Castillo y Caicedo, 2016).

En México, la situación es más compleja, pues las universidades carecen de protocolos o cláusulas para identificar el origen étnico de los postulantes, a excepción de la UNAM, que presenta un comité compuesto por académicos procedentes de comunidades indígenas y afro mexicanas que valoran el dominio de una lengua nativa y su identidad cultural, además del análisis de su trayectoria escolar y un estudio socioeconómico (UNAM, 2020). Sin embargo, existe poca información de cómo se desarrollan las tutorías y los cursos de nivelación y quiénes intervienen en este proceso. El caso de Floriberto Núñez Martínez, un estudiante beneficiado por el “Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas” (PAAEI) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) muestra estos vacíos, pues en 2015 denunció ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), que fue dado de baja por su escaso dominio del español y recibió malos tratos de parte de las autoridades educativas, además de no contar con una beca en estricto sentido, sino un salario como trabajador de la cafetería (Bermúdez, 2016).

Debido a estas irregularidades, se dispuso su reincorporación inmediata a la universidad, el desarrollo de ajustes razonables y una asesoría personalizada que fue replicada por otras instituciones, pero no se establecieron sanciones para los implicados ni la reparación moral por los actos de discriminación de los que fue objeto. Esto a pesar de que la Constitución mexicana (artículos 1 y 2) “prohíbe toda discriminación motivada por el origen étnico o nacional, el género, las capacidades diferentes y la condición social (...)” y, a su vez, promueve una “educación bilingüe e intercultural” (DOF1, 2018); pues otro rasgo vinculado con la desigualdad es el dominio de otra lengua, por lo que el gobierno ha buscado su inclusión en la enseñanza. Sin embargo, según la última *Encuesta Nacional de Hogares*, realizada en 2016 por el INEGI, los resultados no han sido alentadores,

1 Diario Oficial de la Federación publicada el 11 de junio de 2003 y reformado el 21 de junio de 2018.

ya que solo el 8,5% de jóvenes indígenas alcanzaron el nivel superior y un 2% menos los hablantes de lenguas nativas (Solís, Güémez y Lorenzo, 2019, p. 44).

Otro aspecto que no contribuye a visibilizar estas desventajas es que las encuestas que se realizan a nivel nacional brindan una escasa información sobre las tasas de retención y deserción de los estudiantes beneficiados por estos programas, resultados que permitirían precisar la pertinencia de las estrategias implementadas (Alcántara y Navarrete, 2014). En contraste, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia cuenta con un Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), que brinda seguimiento a las condiciones académicas y socioeconómicas que influyen en su rendimiento escolar y la permanencia en las universidades, así como información actualizada de la cantidad de estudiantes que ingresaron mediante cupos y presentan subvenciones especiales, como préstamos, becas y la exoneración en el pago de la matrícula. En su último reporte longitudinal, se advierte que el 40% de los estudiantes que recibieron algún tipo de apoyo en 2012 abandonaron la carrera en los dos primeros semestres (Tapasco, Ruiz y Ramírez, 2019); en el caso particular de los grupos étnicos, las causas más frecuentes fueron su bajo rendimiento académico, dificultades económicas, problemas de adaptación y un insuficiente acompañamiento durante sus trayectorias escolares (Morón, 2013).

De manera similar, el Examen Nacional de Educación Superior de Brasil (ENADE, siglas en portugués), se acompaña de un cuestionario socioeconómico que ha permitido identificar que el 7% de jóvenes que estudian en universidades públicas son beneficiados por acciones afirmativas, aunque su rendimiento no es el más alto, pues obtienen 0,7 puntos menos que los tradicionalmente admitidos. Sin embargo, esta tendencia es más visible en el área de ciencias (Lee, 2020). Por otra parte, se aprecia un incremento en la inscripción de estudiantes pardos, con un 85% más que la población blanca, así como altas tasas de retención que han contribuido a que la mitad de ellos logre graduarse (Bernardino-Costa y De Carli Blackman, 2017). Aunque, de acuerdo con Dias (2017), la mayoría de estos estudiantes suelen ingresar a universidades y carreras de bajo prestigio, como Educación Física, Enfermería y Servicio Social, situación que no favorece a la obtención de empleos rentables y su posible ascenso social.

Respecto a la pandemia covid-19, que ha traído como consecuencia el desempleo y la reducción del financiamiento para el sector educativo, los programas de admisión preferencial revisados aún no reportan alguna medida especial para estudiantes afectados; a excepción del gobierno mexicano que ha impulsado el programa Rechazo Cero (SEP, 2020a), que ofrece cupos en 454 instituciones

de educación superior, para jóvenes que no fueron aceptados en el examen de admisión de 2020 y que cumplen con los requisitos de los programas ofertados. Sin embargo, la mayoría de estas vacantes proceden de universidades privadas e institutos tecnológicos que brindan una limitada oferta académica y no contribuyen a remediar la crisis económica de las comunidades étnicas.

Los programas de admisión preferencial representan la lucha incansable de movimientos civiles, universidades y gobiernos que han intentado reducir las desigualdades en las condiciones de ingreso a la educación superior. Pero aún de manera incipiente, pues se concentran en igualar las diferencias académicas y socioculturales de aquellos estudiantes que han logrado completar la educación media superior, relegando principalmente a las poblaciones indígenas que tienen menos probabilidades de completar este criterio, pues, en Brasil apenas el 44,6% de ellos ha culminado el bachillerato (IBGE, 2019), en Colombia el 17% (DANE, 2019) y en México el 15% y 6% menos, los hablantes de lenguas indígenas (Solís *et al.*, 2019); cifras que invitan a repensar las estrategias de inclusión educativa desde etapas más tempranas, además de incrementar el financiamiento a las escuelas indígenas y rurales, con un mayor seguimiento de las trayectorias escolares y la regulación de la calidad educativa.

3.2. Apoyos económicos

Las becas y los créditos educativos en el nivel superior brindan respaldo financiero a poblaciones de estratos sociales vulnerables y de bajos ingresos familiares que no pueden cubrir los gastos de la matrícula y/o manutención en el nivel superior. Para acceder a estos beneficios, cada país establece determinados criterios académicos y socioeconómicos que orientan la adecuada redistribución de los recursos financieros. En Brasil, el Programa Universidad para Todos (Prouni, 2020) ha sido uno de los más significativos para la inclusión de estudiantes de origen afrodescendiente e indígena, a través de becas que han sido ofertadas por las universidades privadas que reciben el descuento de sus impuestos por cada estudiante beneficiado. De manera similar, el programa Jóvenes Escribiendo el Futuro del gobierno mexicano brinda una especial atención a los grupos étnicos desde el año 2019 (DOF, 2020), aunque se restringe al sector público y la selección de los candidatos es más flexible, como se describe en el cuadro 1.

Cuadro 1. Programas de becas para grupos étnicos en el pregrado

	Brasil 2018	México 2019
Programa	Prouni	Jóvenes escribiendo el futuro
Beca	300.00 reales (53 dólares) mensuales.	1.200 pesos mexicanos (58 dólares) mensuales.
Requisitos	-Aprobar la última edición del ENEM ² , con 450 o más puntos. -Beca integral: ingreso familiar de hasta 1.5 salarios. - Beca parcial: 3 salarios mínimos. Prouni reserva: a estudiantes pretos, pardos e indígenas.	-Alumnos de hasta 29 años. -Preferencia de escuelas normales rurales, indígenas, universidades interculturales y de la salud. -Vivir en "Zonas de atención prioritaria" (ZAP) ³ rurales o urbanas. - Prioridad: indígenas y afroamericanos por autodescripción.
Becarios	Integrales: 18,2% Parciales: 6,2%	6,1%

Fuente: elaboración propia, con base en la información estadística del Censo de Educación Superior de Brasil en 2018 (INEP, 2020), el SPADIES (2020) y el Anuario Estadístico de Educación Superior en México, ciclo escolar 2019-2020 (ANUIES, 2020).

Es preciso señalar que, a inicios de 2020, el gobierno mexicano impulsó las becas de manutención "Elisa Acuña", de 1.800 pesos mexicanos (DOF, 2019), dirigidas a jóvenes matriculados en IES públicas, con ingresos mensuales *per cápita* o menor a la línea de pobreza. Sin embargo, en el caso de la UNAM y otras universidades federales, el financiamiento se entregó directamente a la institución y el proceso de selección fue interno. De acuerdo con el último reporte, hasta el 27 de marzo de ese año se repartieron 150 mil becas, es decir que se benefició cerca del 3% de la matrícula en la licenciatura (SEP, 2020b). Al igual que el primer programa, el puntaje obtenido en los exámenes de admisión no fue un requisito, aunque en algunas universidades federales se tomó en consideración el promedio alcanzado en el bachillerato.

En contraste con Brasil, estos programas atienden de manera exclusiva al sector público, en donde se concentra más de la mitad de la matrícula del nivel superior, aproximadamente un 66,9%, de los cuales, cerca al 10,6% ha

2 Examen Nacional de Bachillerato.

3 Catalogadas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) como entidades con "muy alta" o "alta" marginación.

sido beneficiado en cerca de un año, tomando en consideración que el 76,7% de mexicanos entre 18 y 29 años no presentan seguridad social, es decir, el porcentaje de ayuda aún sigue siendo insuficiente (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, 2018). Si bien se han priorizado las regiones con mayor pobreza en el país, es interesante que el 4,8% de las becas “Jóvenes escribiendo el futuro” se otorgó al Estado de Hidalgo, cuyos municipios se encuentran en *mediana marginación*, mientras que los Estados con *muy alta marginación*, como Chiapas y Oaxaca, presentaron el 5,1% y 5,9%, respectivamente; son contradicciones que surgen a raíz de la escasa claridad en las metodologías empleadas, pues, a pesar de que se focalizan en el lugar de residencia, dicho criterio no establece una cifra específica en atención a las líneas de pobreza (extrema y media), composición étnica, extensión geográfica y la cobertura en educación superior, ya que la distribución parece similar en ambos casos (SEP, 2020b). Por otra parte, en los reglamentos no se precisan documentos que coadyuven a corroborar la procedencia étnica de los estudiantes, los ingresos familiares y la posesión de bienes que, ante la flexibilidad de la norma y la diversidad cultural, podrían originar conflictos y fraudes, sin considerar que los estudiantes desconocen los motivos que influyeron en la asignación de la beca o en su rechazo y que la continuidad del financiamiento es inestable.

En Brasil, la educación superior pública es gratuita y su acceso es altamente competitivo. Para reducir esta demanda el Gobierno ha destinado las becas a universidades particulares, permitiendo el acceso de 1,5 millones de egresados de escuelas públicas e integrantes de comunidades raciales y étnicas durante aproximadamente una década. Es decir, tres de cada diez jóvenes que estudian en estas instituciones forman parte de las minorías antes señaladas (Lloyd, 2017). De ahí que el sector privado representa el 73% de la matrícula total; y un 37,1% de este grupo recibe algún tipo de financiamiento del Fondo de Financiamiento a Estudiantes de Educación Superior (FIES, 2020) que, al igual que el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior⁴ (ICETEX), brinda préstamos a estudiantes que no pueden cubrir la inscripción a una universidad y ofrece líneas de pago especiales para grupos étnicos, tal como se explica en el cuadro 2.

4 Se creó en 1950 bajo el nombre de Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, pero en 2005 cambió su denominación y amplió sus servicios.

Cuadro 2. Créditos educativos para grupos étnicos en el pregrado

	Brasil 2018	Colombia 2018
	FIES	ICETEX
Créditos	- Cero intereses a poblaciones con desventaja social y cuotas de acuerdo con su límite de ingresos. - Plazo de pago de 14 años.	- Líneas especiales a poblaciones de protección constitucional ⁵ , con 0% de intereses mientras cursan sus estudios - Plazo de pago de 10 años.
Requisitos	- Matriculados en IES no gratuitas. - Aprobar el ensayo y el ENEM con 450 o más puntos. - Ingreso mensual de hasta tres salarios mínimos. - Pueden participar becarios parciales Proni.	- Puntaje igual o superior a 210 en la Prueba Saber Grado 11 ⁶ . - Inscrito en IES con reconocimiento oficial. - Acreditar su condición de vulnerabilidad ⁷ . - Deudor solidario que respalde el crédito
Beneficiarios	79,2%	20%

Fuente: elaboración propia, con base en la información estadística del Censo de Educación Superior de Brasil en 2018 (INEP, 2020), el SPADIES (2020) y el Anuario Estadístico de Educación Superior en México, ciclo escolar 2019-2020 (ANUIES, 2020).

A pesar del incremento de la matrícula, la condonación de impuestos a las IES particulares por parte de PROUNI ha dado pie a la privatización de este sistema y la creación algunas universidades y programas de baja calidad (Barreyro y Oliveira, 2015; Mello, Vasconcelos y Méndez, 2019). De manera similar, a partir de 2012 existe una prevalencia de becas parciales que se emplean para atraer estudiantes y no benefician a su permanencia, pues escasamente se complementan con subsidios para su alimentación y hospedaje (Costa y Ferreira, 2017).

En Colombia, el 20% de la matrícula total en el nivel superior recibe algún tipo de financiamiento del ICETEX, y el 88,4% de estos créditos se dirigen a estudiantes de estratos 1, 2 y 3 (Peixoto, 2019). A pesar de ello, las posibilidades de que las poblaciones con alta marginación accedan a la educación superior son 7,6% más bajas que en México, debido a los elevados costos de las matrículas, que oscilan entre el 16,4% y 11,5% de un salario mínimo (Salazar, Mesa y Correa, 2016). Si bien, desde el 2018, este apoyo se brinda únicamente a estudiantes inscritos en universidades acreditadas, un 30% de ellos aún forma parte de pro-

5 Dirigido a comunidades indígenas, afrocolombianos, reintegrados y con discapacidad.

6 Evaluación que mide las competencias del bachillerato.

7 El Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBÉN) valora el nivel de pobreza de los ciudadanos, con un puntaje de 0 a 100.

gramas o instituciones que no cuentan con este reconocimiento, lo cual significa un reto en miras de elevar la calidad educativa y asegurar su adecuada inserción laboral, y así reducir los retrasos en los pagos después de graduarse.

No obstante, un 80% de las instituciones acreditadas en el país son particulares, por lo que este apoyo se destinaría al sector privado; así también, al igual que Prouni y FIES, cubren únicamente la matrícula y dejan en el alumno gran parte del compromiso de permanecer en el sistema, lo que, en términos de inclusión social, son medidas superficiales que elevan las posibilidades de interrupción o abandono de sus estudios, pues no logran solventar su manutención y demás gastos de carácter educativo (Cuellar, 2017). La situación resulta aún más compleja, si a esta ecuación se le añaden los problemas de recaudación y moras de más de un día, que presentan cerca del 36,4% de sus beneficiarios debido a la flexibilidad en las condiciones de pago (Peixoto, 2019).

Por lo anterior y frente a la crisis económica que se avecina debido a la pandemia covid-19, valdría la pena replantear los sistemas de pago y la reducción de créditos en determinados casos. El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (ICETEX, 2020), por ejemplo, presenta una línea de pago especial para aquellos estudiantes que demuestran tener un progenitor enfermo o afectaciones económicas a causa de la pandemia. En ese sentido, es importante que se actualicen los criterios de selección y filtros socioeconómicos debido al incremento de la pobreza, además de reforzar el presupuesto de las universidades públicas que presentan gran demanda escolar y un menor número de becas.

En la revisión de las becas y préstamos que se otorgan en el pregrado a estudiantes afrodescendiente e indígenas (cuadros 1 y 2) fue difícil establecer con exactitud el número de beneficiarios, pues los apoyos se dirigen principalmente a poblaciones con desventaja económica y la información se desglosa en consideración con esos criterios. Si bien se advierte una atención especial a los grupos étnicos, los requisitos de selección se acercan escasamente a los ingresos y condiciones educativas que presentan gran parte de ellos, por lo que su inclusión es limitada y se concentra generalmente en la matrícula, incrementando el riesgo de abandono o deserción escolar, pues son pocas las universidades que los acompañan con programas para la alimentación, transporte y materiales educativos. De ahí que dichas medidas han tenido un reducido impacto en la ampliación de la matrícula en el nivel superior, pues de acuerdo con el último reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2018, p. 67), menos de la mitad de los jóvenes de entre 15 y 29 años se encuentra estudiando, 37,5% en México, 36,6% en Brasil y 34,6% en Colombia.

3.3. Universidades interculturales e indígenas

En Colombia, la etnoeducación es el modelo de enseñanza más importante, pues cuenta con el reconocimiento del Estado a través de la Ley General de Educación 115, de 1994, en la que se incorporan los principios de la interculturalidad (Meneses, 2016). De manera paralela, se ha impulsado la formación de etnoeducadores y otras especialidades con este enfoque en siete universidades del país, entre las que destacan la Universidad de la Guajira, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, la Universidad de Antioquia y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Esta última forma parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y mantiene un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)⁸, que rescata los componentes políticos y organizativos de los habitantes del suroccidente colombiano (Calvo y García, 2013).

De manera similar, el gobierno mexicano creó la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003, con la finalidad de garantizar “su acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural” (DOF, 2018b, pp. 1-2); posteriormente, impulsó la creación de universidades interculturales e indígenas en nueve Estados del país (Mateos y Dietz, 2016). La mayoría se localizan en comunidades rurales e indígenas, en las cuales existe una escasa oferta educativa, y su atención se concentra en dos áreas: 1) programas de licenciatura para la formación de profesores de educación primaria y secundaria indígena y bilingüe; y 2) carreras con un enfoque holístico que buscan potenciar las actividades del sector agrícola, ganadero y pesquero, así como incentivar el cuidado del medio ambiente y la construcción de proyectos sostenibles y de impacto social (Oyarzún, Perales y McCowan, 2017). Las más recientes son las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ), creadas en 2019 y que actualmente cuentan con 100 sedes que se distribuyen en los 32 Estados del país; son gratuitas y no requieren exámenes de admisión (SEP, 2020c).

En Brasil, la “educación intercultural bilingüe, específica y diferenciada” fue reconocida por el Estado a partir de 1988; periodo en el que la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) comenzó a promover la profesionalización de los maestros indígenas mediante carreras que fueron coordinadas por la Secretaría de Educación Superior (SESU), organizaciones no gubernamentales, movimientos indígenas y la Iglesia Católica (Paladino, 2010). En 2001, la Universidad Federal de Roraima y la Universidad Provincial de Mato Grosso fueron las primeras en impartir estos cursos que, entre los años 2005 y 2014, se

8 El decreto 1953, de 2014, reconoce el derecho de los indígenas “al gobierno, la salud y educación propia”, y con ello, la licencia para que las universidades indígenas puedan emitir títulos reconocidos por el Estado (Londoño, 2017, p. 56).

replicaron en 26 universidades mediante el financiamiento del “Programa de Apoyo a la Formación Superior y a las Licenciaturas Indígenas” (PROLIND) (Oyarzún *et al.*, 2017). A diferencia de México, son escasas las instituciones dedicadas exclusivamente a la atención de estudiantes indígenas. Las más reconocidas son el Centro Amazónico de Educación Indígena y el Instituto de Conocimiento Indígena de São Gabriel Da Cachoeira, que, generalmente, presentan un modelo de administración híbrido, pues reciben financiamiento público y privado (Fioreze y McCowan, 2018).

A manera de resumen, en el siguiente gráfico se expone el porcentaje de universidades interculturales e indígenas en Brasil y Colombia en 2018 y México en 2019, así como el número de estudiantes matriculados y su accesibilidad a una computadora e internet (fig. 3).

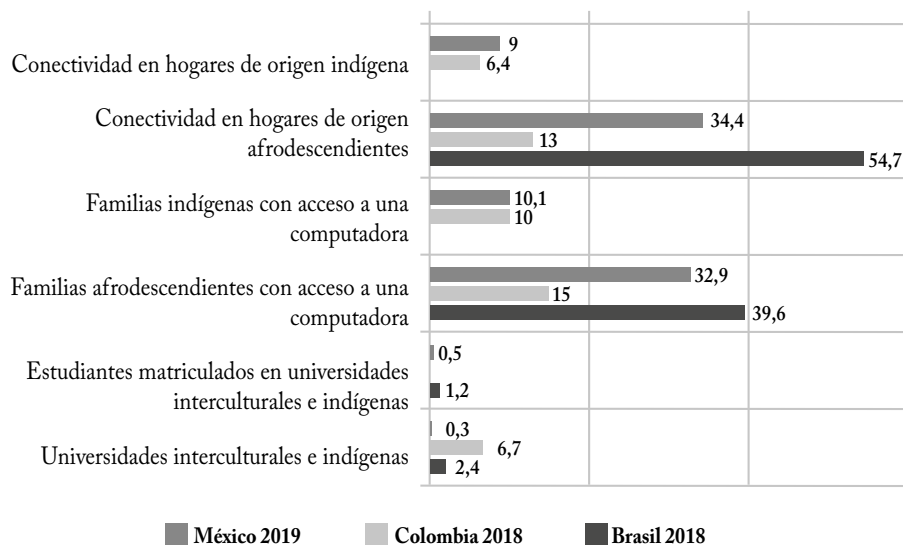


Fig. 3. Universidades interculturales y la tecnología
 Fuente: Elaboración propia, con base en el Censo de Educación Superior de Brasil en 2018 (INEP, 2020), el Anuario Estadístico de Educación Superior en México, ciclo escolar 2019-2020 (ANUIES, 2020), DANE (2020), IBIGE (2020) e INEGI (2017).

Las organizaciones internacionales como la Fundación Ford influyeron en la difusión de universidades interculturales en Brasil, mediante el financiamiento del proyecto “Sendas de Conocimiento: la Enseñanza Superior Indígena en Brasil (2004-2009)”, a cargo del Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo (LACED), el cual incentivó la consolidación del PROLIND y diversos programas de capacitación a líderes comunitarios y docentes, que coadyuvaron a incrementar la matrícula de 1.300 estudiantes

indígenas en 2004 a 32.147 en 2015 (Lima, 2018). Su intervención en México a través de ANUIES tuvo mayor respaldo del gobierno y la participación de 18 universidades públicas que desarrollaron el PAEIIES, permitiendo el acceso 9.623 jóvenes y 7.500 inscritos en universidades interculturales en 2013 (Navarrete-Cazales y Alcántara, 2015). Sin embargo, esta población apenas representa cerca del 1% de la matrícula total en este nivel (Didou, 2018), pues solo el 8% de los integrantes de comunidades indígenas ha logrado acceder a la universidad (Solís *et al.*, 2019).

De manera similar, en Colombia el 7% de indígenas mayores de 18 años ha ingresado a la educación terciaria (DANE, 2020), siendo una de las principales dificultades el consenso entre las autoridades educativas y las comunidades indígenas para la conformación de estrategias que promuevan su adaptación y permanencia en el sistema, a través de un acompañamiento más sistemático, ajustes razonables de tipo académico y ambiental y una mejor articulación con los niveles básicos y medio superior (Londoño, 2016). Al igual que en Brasil, se enfrentan a grandes desafíos epistémicos y curriculares, pues con frecuencia sus creencias culturales discrepan de los conocimientos occidentales, haciendo difícil la integración de los estándares de calidad de la política educativa nacional y el mercado laboral; ya que la interculturalidad ha logrado aplicabilidad y respaldo en determinada áreas y actividades profesionales que, con frecuencia, limitan las oportunidades de conseguir un empleo rentable que les permita romper con las cadenas de desigualdad (Londoño, 2017; Mato, 2016).

Si bien los aprendizajes adquiridos en estas instituciones han contribuido a su empoderamiento y la autogestión de nuevas fuentes de trabajo en sus comunidades, asegurar una formación profesional pertinente sigue siendo un reto difícil de alcanzar en estos países, considerando que la mayoría de sus planteles carecen de materiales educativos y equipos tecnológicos apropiados (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016). Esto debido al insuficiente financiamiento que reciben de parte del gobierno y que, en contraste con México, son los movimientos civiles, comuneros e indígenas los que han influido en su creación y quienes mantienen una lucha activa en favor de su sostenimiento; razón por la que existe escasa difusión sobre este subsistema. Sin embargo, dicha situación no se diferencia del caso mexicano, incluso a pesar del apoyo económico que se destina a este sector y la creación de nuevas universidades, pues el último informe del CONEVAL (2020) advierte problemas de transparencia en la ubicación de los inmuebles y las condiciones en que operan, así como imprecisiones en la selección de los profesores, tipo de contratación y características de los estudiantes inscritos (Maldonado, 2020).

En materia de accesibilidad a la tecnología, el panorama no es alentador. El ejemplo más claro es la manera en que estas universidades vienen asumiendo la educación a distancia debido a la pandemia covid-19, pues el riesgo de contagio ha obligado a la interrupción de las clases presenciales y, en algunos casos, a emplear una computadora e internet para continuar las actividades académicas en casa, colocando en desventaja a más de la mitad de estudiantes de origen étnico que no cuentan con estos medios de comunicación (fig. 3), pero, sobre todo, a las poblaciones indígenas que viven en comunidades rurales de difícil acceso. Estos datos coinciden con el último reporte de INEGI (2021), que señala que el 48,5% de los jóvenes de 19 a 24 años no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 por falta de dinero, el 44,3% porque tuvo que trabajar y el 30,4% debido a que la universidad cerró, estaba lejos o no había cupo. Por ello, el pronóstico es adverso y se espera el incremento del abandono escolar frente al escenario económico que se avecina, generando incertidumbre sobre la eficacia de las acciones afirmativas en este nivel educativo y si es posible atenuar estos riesgos, pues gran parte de ellos estaban presentes antes de la contingencia sanitaria y responden a múltiples condiciones de desigualdad cultural, educativa y socioeconómica que dificultan el tránsito a las universidades.

4. Conclusiones

En los últimos diez años, las políticas de acción afirmativa para la inclusión educativa de jóvenes indígenas y afrodescendientes se han intensificado en Brasil, Colombia y México, además de programas de admisión preferencial que surgieron a iniciativa de algunas universidades públicas y asociaciones civiles que, con el paso del tiempo, se ampliaron a otras instituciones y poblaciones con desventaja social. Sin embargo, su alcance ha sido limitado debido al escaso financiamiento que reciben de parte de algunos gobiernos locales, así como de la persistencia de otras necesidades que requieren medidas integrales y la participación de diferentes actores sociales, para la atención de estudiantes que no han logrado concluir la educación media superior; escuelas y bachilleratos públicos de baja calidad y con equipo tecnológico insuficiente; zonas rurales y comunidades indígenas que carecen de servicios de internet y altos niveles de pobreza; entre otros factores, que reducen sus oportunidades de acceder a la educación superior.

Las becas y créditos educativos a cargo de organismos gubernamentales y agencias internacionales, a diferencia de los cupos, no pretenden modificar los procesos de admisión, sino igualar las oportunidades de culminar una ca-

rrera a través de un soporte económico que coadyuve costear la matrícula y/o manutención. En la mayoría de los países analizados, dichas medidas forman parte de programas para la atención de la pobreza, por lo que cuentan con mayor cobertura; sin embargo, las probabilidades de que las poblaciones indígenas puedan acceder a estos subsidios son mínimas en relación con los grupos de origen afrodescendiente, pues presentan una menor capacidad financiera para sostener un préstamo o un buen expediente académico que les permita competir por una beca. Esto a excepción de México, en donde los criterios de selección son flexibles para los jóvenes de universidades interculturales y zonas rurales; sin embargo, presentan imprecisiones metodológicas en la distribución y regulación de los recursos, lo que incrementa la desconfianza en la selección de los beneficiarios y el cumplimiento de las metas.

Las licenciaturas y universidades interculturales ofrecen mayor accesibilidad en el plano académico y cultural, pues su currículo logra integrar las demandas y expectativas de las comunidades étnicas, especialmente indígenas, quienes participan activamente en el diseño y gestión de los planes educativos, así como en el reconocimiento de su lengua y organización política. Por ello, en materia de inclusión educativa se considera una innovación de la región latinoamericana, en donde la diversidad cultural y demográfica requiere de cambios significativos en el sector educativo y laboral, y que no sean las minorías las que tengan adaptarse a un sistema que escasamente los representa. Sin embargo, estos ideales solo han logrado respaldo en el discurso, pues en la práctica dichas instituciones funcionan con escaso financiamiento y en condiciones precarias, que hacen de la calidad educativa una utopía y en contraste con los objetivos iniciales, acentúan las desigualdades y colocan a estos estudiantes en desventaja frente a los que se forman en universidades convencionales.

En los documentos oficiales y la literatura revisada se reportan avances significativos en el incremento de la matrícula en el pregrado de jóvenes indígenas y afrodescendientes, que se relacionan con la creación de nuevas universidades y la participación del sector privado en la ampliación de la oferta educativa, así como el impulso de becas que a escala global muestran resultados optimistas. Sin embargo, la situación varía cuando estas cifras se analizan de manera longitudinal y en menor progresión, pues se advierten trayectorias irregulares y dificultades académicas y económicas que frustran su titulación, ya que buena parte de las estrategias se concretan en el acceso más que en la permanencia.

De manera similar, existe un escaso seguimiento de estos programas a nivel institucional, así como información incipiente sobre la cantidad de estudiantes

beneficiados y que han logrado insertarse al sector laboral, que contribuya a valorar su impacto y la articulación de políticas que refuercen su ascenso social.

La pandemia COVID 19 ha ocasionado que 1 de cada 8 jóvenes interrumpan sus estudios a raíz de su limitado acceso al internet y recursos tecnológicos necesarios para una enseñanza a la distancia, así como desventajas socioeconómicas que se han acentuado con la crisis financiera, siendo las comunidades indígenas quienes menos posibilidades tienen de reincorporarse a la educación, de acuerdo con la Encuesta en Línea de las Naciones Unidas sobre Juventudes de América Latina y el Caribe dentro del contexto de la Pandemia (CEPAL-UNESCO, 2020). Esta situación obligó a integrar en esta investigación algunas acciones afirmativas que los gobiernos y organizaciones civiles fueron desarrollando de manera emergente, pero que a la luz de los datos han sido insuficientes para atender las desigualdades que aún experimentan los grupos étnicos en las universidades y que invitan a repensar el diseño de estrategias integrales que no sólo se concentren en las cifras y la asistencia social, sino también en brindar las condiciones adecuadas para su inclusión educativa.

Recibido: marzo de 2021

Aceptado: abril de 2021

Referencias

1. Alcántara, Armando y Zaira Navarrete (2014). “Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior”. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, (64), 41-59. Recuperado de <http://www.ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/view/110>
2. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2002). *Declaración y programa de acción de Durban. conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Oficina en Colombia. http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_declaracion_programa_accion_durban.pdf
3. Andrade, Bismarck y César Andrade (2013). *Acciones afirmativas: políticas educativas internas de las universidades públicas colombianas para los afrocolombianos* (tesis de maestría en Derecho), Universidad de Manizales, Manizales.
4. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2020). *Anuarios estadísticos de educación superior, ciclo escolar 2019-2020*. Recuperado el 5 de mayo de 2020 de www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior
5. Artieda, Teresa, Laura Rosso, Adriana Luján y Audencio Zamora (2017). “Programa pueblos indígenas de las Universidad Nacional del Nordeste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad”. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalidad* (pp. 41-56). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero.
6. Bacchi, Carol (1996). *The Politics of Affirmative Action: 'Women', Equality and Category Politics*. London: Sage.
7. ----- (2004). “Policy and discourse: challenging the construction of affirmative action as preferential treatment”. *Journal of European Public Policy* 11(1), 128-146. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/1350176042000164334>
8. Barreyro, Gladis y Fabio Oliveira (2015). Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 17-46. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/116>
9. Basant, Rakesh y Gitanjali Sen (2019). “Quota-Based Affirmative Action in Higher Education: Impact on Other Backward Classes in India”. *The Journal of Development Studies*, 56(2), 336-360. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00220388.2019.1573987>
10. Bernardino-Costa, Joaze y Ana Elisa de Carli Blackman (2017). “Affirmative Action in Brazil and Building an Anti-racist University”. *Race Ethnicity and Education*, 20(3): 372-384. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1260228>
11. Bermúdez, Flor Marina (2016). “Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la educación superior mexicana. El caso de Floriberto Núñez Martínez indígena tseltal ante el Conapred”. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 16, 79-97. Recuperado de <http://www.derecho.uaslp.mx/Paginas/REDHES/N%3%bamer0-16.aspx>
12. Calvo, Gaspar Félix y William García (2013). “Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia”. *Revista de Historia de la Universidad de Salamanca*, 32: 343-360. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296>

13. Castañeda, Tatiana (2011). "Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades". *Criterios. Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 4(1), 159-198. Recuperado de <https://doi.org/10.21500/20115733.1945>
14. Castillo, Elizabeth y José Antonio Caicedo (2016). "Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana". *Nómadas*, 44, 146-165. Recuperado de <http://nomadas.ucecentral.edu.co/index.php/inicio/2266-inclusion-equidad-y-mercado-objetivos-de-la-educacion-superior-nomadas-44/3-interculturalidad-meritocracia-equidad-y-exclusion/865-interculturalidad-y-justicia-cognitiva-en-la-universidad-colombiana>
15. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020, agosto). *Educación en tiempos de la pandemia de COVID 19. Informe COVID 19 CEPAL-UNESCO*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
16. Childs Porsha y Nelly Stromquist (2015). "Academic and diversity consequences of affirmative action in Brazil". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 792-813. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.907030>
17. Chiroleu, Adriana y Mónica Marquina (2017). "Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America". *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
18. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL (2018). *Jóvenes en México: diagnóstico y evidencia para mejorar*. Ciudad de México: CONEVAL.
19. ----- (2020). *Evaluación de diseño con trabajo de campo del Programa Universidades para el Bienestar Benito Juárez García 2019-2020*. Ciudad de México: CONEVAL.
20. Costa, Danielle y Norma Ferreira (2017). "O Prouni na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência". *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 141-163. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2971>
21. Cuellar, Martha Milena (2017). *La financiación como tema de agenda pública en la educación superior en Colombia* (tesis de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.
22. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2020). *Reglas de operación del Programa jóvenes escribiendo el futuro para el ejercicio fiscal 2020*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/548567/Reglas_de_Operaci_n_JEF_2020.pdf
23. ----- (2019). *Boletín técnico. Educación formal*. Bogotá: DANE. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf
24. ----- *Grupos étnicos*. Recuperado el 5 de junio de 2020 de www.dane.gov.co
25. Diario Oficial de la Federación, DOF (2018a). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, 19 de abril*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdipi.htm>
26. Diario Oficial de la Federación, DOF (2018b). *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación, 21 de junio*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/html/wo13222.html>
27. ----- (2019). *Reglas de operación del Programa de becas Elisa Acuña para el ejercicio fiscal 2020*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_30_12_19.pdf.

28. Dias, Alice (2017). "Affirmative action in Brazil: how students' field of study choice reproduces social inequalities". *Studies in Higher Education*, 42(12), 2343-2359. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144180>
29. Dias da Costa, Danielle y Norma Iracema Barros (2017). "O Prouni na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência". *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 141-163. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2971>
30. Didou, Sylvie (2018). "La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados". *Revista de la Educación Superior*, 47(187): 93-109. Recuperado de <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
31. Financiamento a Estudantes de Educación Superior, FIES (2020). *Novo Fies*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <http://fies.mec.gov.br/>
32. Fioreze, Cristina y Tristan McCowan (2018). "Community universities in the South of Brazil: prospects and challenges of a model of non-state public higher education". *Comparative Education*, 54(3), 370-389. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1433651>
33. Gnecco-Lizcano, Ángela María (2016). "Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior". *Revista Eleuthera*, 14, 47-66. Recuperado de: <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/3530/3249>
34. Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE (2020). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&ct=resultados>
35. ----- (2019). *Síntesis de indicadores sociales. Un análisis de las condiciones de vida de la población brasileña 2019*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>
36. Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior, ICETEX (2020). *Crédito que tú eliges*. Ministerio Nacional de Educación. Recuperado el 24 de mayo de 2020 de <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/creditos-tu-eliges>
37. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2017). *Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México*. Ciudad de México: INEGI.
38. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2017). *Encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la educación (ECOVIED) 2020*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovied/2020/>
39. Instituto Nacional de Estudios Educativos e Investigación Anísio Teixeira, INEP (2020). *Resumen técnico del Censo de educación superior*. Brasilia: INEP. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>
40. Lane, Laura y Rachel Birds (2013). "Contextual admissions and affirmative action: developments in higher education policy in England". *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(4), 135-140. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2013.830154>
41. Lee, Justine (2020). "Policy and ideology collide: an examination of affirmative action for students of Brazilian public higher education". *Race Ethnicity and Education*, 24(1), 39-55. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1753673>

42. Lima, Antonio Carlos de Souza (2018). "Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho". *Horizontes Antropológicos*, 24(50), 377-448. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832018000100013>
43. Lima-Nunes, Georgina Helena y Sales Augusto dos Santos (2019). "Sistema de cuotas, fraudes e híper-racismo en Brasil". *Revista Mexicana de Sociología*, 81(3), 637-63. Recuperado de <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57924>
44. Londoño, Sandra Liliana (2017). "Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia". *Perfiles Educativos*, 39(157), 52-69. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58440>
45. ----- (2016). "La calidad con sentido en la educación superior". En Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 85-108). Buenos Aires: UNAM/EDUNTREF.
46. Lloyd, Marion (2017). *Equidad versus mérito en la universidad: las políticas de acción afirmativa en Brasil* (tesis de doctorado en Sociología), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
47. ----- (2016). "Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro". *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 17-29. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002>
48. Maldonado, Alma (2020). "Menos becas, dudosas universidades". *Nexos*, 1 de septiembre de 2020. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=49643>
49. Mateos, Laura Selene y Gunther Dietz (2016). "Universidades interculturales en México. Balance crítico de la primera década". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/85>
50. Mateos, Laura Selene, Gunther Dietz y Guadalupe Mendoza (2016). "¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/90>
51. Mato, Daniel (2016). "Indigenous People in Latin America: Movements and Universities. Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts". *Journal of Intercultural Studies*, 37(3), 211-233. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1163536>
52. Mello, Ruy de Deus, Hugo Augusto Vasconcelos y Afrânio Mendes (2019). "ProUni e retornos de capitais para instituições privadas de ensino superior: uma leitura para além dos benefícios diretos com o financiamento público". *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, 1-23. Recuperado de <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8655907>
53. Meneses, Yeison Arcadio (2016). "La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
54. Mondaca, Carlos, Rojas, Alison, Siares, Carlos y Sánchez, Elizabeth (2017). "Inclusión, adscripción e identidad étnica en estudiantes de la universidad de Tarapacá, frontera norte de Chile". *Diálogo Andino*, 53, 139-150. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200139>

55. Morón, Jaime Alberto (2013). "Acciones afirmativas y deserción, el caso de la región Caribe". *Revista Económicas*, 34(2), 35-50. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/economicascuc/article/view/14>
56. Navarreta-Cazales, Zaira y Armando Alcántara (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales, *Revista Lusófona de Educação*, 31, 145-160. Recuperado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5385>
57. Ocoró, Anny (2017). "Educación superior y afrodescendientes. Un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle". *La manzana de la discordia*, 12(2), 79-92. Recuperado de <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i2.6229>
58. Ocoró, Anny y María Nilza (2017). "Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil". En Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp. 131-156). Caracas: Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
59. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018>
60. Oyarzún, Juan de Dios, Cristina Perales Franco y Tristán McCowan (2017). "Indigenous higher education in Mexico and Brazil: between redistribution and recognition". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 852-871. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1354177>
61. Paladino, Mariana (2010). "Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones". *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (33), 67-84. Recuperado de <https://doi.org/10.29340/33.355>
62. Peixoto, Fernanda (2019). *Uma análise comparativa dos programas de crédito ao ensino superior brasileiro e colombiano* (tesis de maestría en Economía), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília.
63. Peria, Michelle y Stanley Bailey (2014). "Remaking Racial Inclusion: Combining Race and Class in Brazil's New Affirmative Action". *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 9(2), 156-176. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17442222.2014.915615>
64. Programa Universidad para Todos, PROUNI (2020). *Tire suas dúvidas*. Recuperado de <http://prouniportal.mec.gov.br/>
65. Raesfeld, Lydia (2013). "Derechos humanos, educación intercultural y educación superior: el caso del programa de apoyo a estudiantes indígenas en la UAEH". En Jorge Ulises Carmona (ed.), *La vinculación entre los derechos humanos y los derechos universitarios* (pp. 101-116). México. D.F.: UNAM.
66. Ragin, Charles (2007). "El uso de los métodos comparativos para estudiar la diversidad". En Charles Ragin (ed.), *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad* (pp. 177-212). Bogotá: Universidad de los Andes.
67. Rivera, María Lucía (2016). "Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia". *Pedagogía y Saberes*, (44), 105-118. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.44pys105.118>
68. Rose, Deondra (2019). "Policy Feedback and the Racialization of Affirmative Action, 1961-1980". *International Journal of Public Administration*, 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01900692.2019.1668411>

69. Salazar, Natalia, Carlos Mesa y Camilo Correa (2016). *Financiación de la educación superior a través del Ictex: estimación de necesidades de recursos a futuro y propuestas de mecanismos de fondeo*. Bogotá: FEDESARROLLO, Centro de Investigación Económica y Social.
70. Segovia, Francisca y Andrea Flanagan (2019). “Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745-764. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1294>
71. Secretaría de Educación Pública, SEP (2020a). *Rechazo cero*. Recuperado de <https://rechazocero.sep.gob.mx/>
72. ----- (2020b). *Becas Elisa Acuña*. Recuperado de <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/becas-elisa-acuna>
73. ----- (2020c). *Universidad para el Bienestar Benito Juárez*. Recuperado de <https://ubbj.gob.mx/presentacion>
74. Silva, Marisol (2019). “Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43-68. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1237>
75. Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, SPADIES (2020). *Apoyos entregados por semestre*. Recuperado de <https://spadies3.mineducacion.gov.co/spadiesWeb>
76. Solís, Patricio y Pablo Dalle (2019). “La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México”. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.102>
77. Solís, Patricio, Braulio Güémez y Virginia Lorenzo (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. México, D.F.: Oxfam.
78. Stulberg, Lisa y Anthony Chen (2014). “The Origins of Race-conscious Affirmative Action in Undergraduate Admissions: A Comparative Analysis of Institutional Change in Higher Education”. *Sociology of Education*, 87(1), 36-52. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0038040713514063>
79. Tapasco, Omar Alberto, Francisco Javier Ruiz, David Osorio y Diógenes Ramírez (2019). “Deserción estudiantil: incidencia de factores institucionales relacionados con los procesos de admisión”. *Educación y Educadores*, 22(1), 81-100. Recuperado de <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1>
80. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UACM (2017). *Informe de actividades 2016-2017*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo_121/Fraccion_XXXI/Informe_Rectoria_2016_2017.pdf
81. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (2020). *Sistema de becas*. Recuperado de 2020 de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/sistema_becas.html
82. Warikoo, Natasha y Utaukwa Allen (2019). “A solution to multiple problems: the origins of affirmative action in higher education around the world”. *Studies in Higher Education*, 1-16. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612352>