

**2^{do} CONCURSO
DE INVESTIGACIÓN
SOBRE DISCRIMINACIÓN
EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

Discriminaciones indirectas en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco



**Saúl Velasco Cruz, Salvador Giovanni Madrid Jurado
y Yadira Ismena Altamirano Pérez**

 copred.cdmx.gob.mx



CIUDAD DE MÉXICO
CAPITAL DE LA TRANSFORMACIÓN



COPRED

DISCRIMINACIONES INDIRECTAS EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, AJUSCO

Saúl Velasco Cruz

Salvador Geovanni Madrid Jurado

Yadira Ismena Altamirano Pérez





CIUDAD DE MÉXICO
CAPITAL DE LA TRANSFORMACIÓN



COPRED

Clara Marina Brugada Molina
Jefa de Gobierno de la Ciudad de México

César Cravioto Romero
Secretario de Gobierno de la Ciudad de México

Pablo Yanes Rizo
Secretario de Bienestar e Igualdad Social de la Ciudad de México

Geraldina González de la Vega Hernández
Presidenta del Consejo para Prevenir y Eliminar la
Discriminación de la Ciudad de México

©2026 CONSEJO PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO (COPRED)

General Prim 10, col. Centro (área 2),
Alcaldía Cuauhtémoc,
06010, Ciudad de México
www.copred.gob.mx

Autores

Saúl Velasco Cruz
Salvador Geovanni Madrid Jurado
Yadira Ismena Altamirano Pérez

Coordinación editorial

Adriana Elisa Ortega Arriaga
Jorge Morales Novas

Revisión y corrección de estilo

Alejandra Estrada Esparza
Adriana Elisa Ortega Arriaga

Portada y diseño

Ángel Jesús Velasco Quevedo

Diseño web

Lucero Alejandra Vega Olivares

Imagen de la portada

Mario Villamil Granados

Formación del documento accesible

Alejandra Estrada Esparza

Primera edición

Agosto 2026

ISBN electrónico

978-970-96333-0-6

Se sugiere citar este documento como:

Velasco Cruz, Saúl; Madrid Jurado Salvador Geovanni y Altamirano Pérez, Yadira Ismena. (2026). Discriminaciones indirectas en la Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco. México: Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación en la Ciudad de México, COPRED.

Este documento cuenta con los criterios básicos de accesibilidad.

El contenido de esta investigación es responsabilidad de las personas autoras y no refleja el punto de vista del COPRED. Se autoriza la reproducción total o parcial del material incluido en esta obra con la condición de citar el nombre de las personas autoras y la fuente de la publicación para respetar los derechos de autor.

El presente documento es parte de las investigaciones ganadoras del 2° Concurso de Investigación sobre Discriminación en la Ciudad de México en 2024. Ejemplar gratuito.

Prohibida su venta.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Condiciones de educabilidad: discriminación y desigualdades	7
1.1 Discriminaciones intervenidas en la UPN.....	22
Capítulo 2. De la discriminación directa a las discriminaciones indirectas.....	26
2.1 Discriminaciones indirectas.....	36
2.1.1 Discriminación por emociones	36
2.1.2 Discriminación por condición económica	39
2.1.3 Discriminación por capital social y cultural.....	40
2.1.4 Discriminación por alimentación.....	42
2.1.5 Discriminación por apariencia	45
2.2 La invisibilización de las emociones.....	45
2.3 Las condiciones de educabilidad, parte de la discriminación	49
2.4 Las discriminaciones son múltiples	51
Capítulo 3. Discriminaciones Indirectas en la Universidad Pedagógica Nacional	
Ajusco	57
3.1 Justificación metodológica.....	57
3.2 Aplicación de la encuesta en la Universidad Pedagógica Nacional	59
3.3 Recursos de indagación y población estudiada.....	60
3.4 Aplicación	70
Capítulo 4. Hallazgos.....	73
4.1 La apariencia.....	73
4.2 Las emociones	83
4.3 El tiempo	88
4.4 La alimentación	97
4.5 La condición económica.....	111
4.6 Interacciones sociales.....	121
5. Conclusiones.....	134
Semblanza de las personas autoras.....	138
Referencias bibliográficas.....	140

Índice de imágenes

Imagen 1. Red de discriminaciones múltiples.....	54
Imagen 2. Estereotipos	82

Índice de gráficas

Gráfica 1. ¿Consideras que la apariencia física influye en la percepción que tienen los demás sobre ti en la universidad?	76
Gráfica 2. ¿Qué importancia le das a la vestimenta en tu día a día en la universidad?	77
Gráfica 3. ¿Has experimentado situaciones de discriminación o prejuicio por tu apariencia física en la universidad?	78
Gráfica 4. ¿Crees que los criterios de belleza dominantes impactan en la comunidad estudiantil?	80
Gráfica 5. ¿Para ti es importante la apariencia dentro de la universidad?	81
Gráfica 6. ¿Qué estado de los que se enlistan define mejor tu condición anímica durante el semestre?	84
Gráfica 7. ¿Cómo impactan en ti, en tu condición de estudiante?	85
Gráfica 8. En particular, ¿qué emociones afectan tu rendimiento escolar?	86
Gráfica 9. ¿Qué estrategias utilizas para manejar las emociones que impactan tu rendimiento escolar?	87
Gráfica 10. Como estudiante, ¿cuánta importancia le das a la gestión de tu tiempo?	90
Gráfica 11. ¿Cuántas horas duermes al día?	92
Gráfica 12. Posterior a tu horario escolar, ¿cuánto tiempo adicional inviertes en tus actividades académicas?	93
Gráfica 13. ¿Cuánto tiempo inviertes en trasladarte de tu casa a la universidad y de la universidad a tu casa?	94
Gráfica 14. ¿Cuánto tiempo dispones para el ocio al día?	96
Gráfica 15. ¿Cuántas comidas realizas en el día?	102
Gráfica 16. ¿En qué tiempo de tu alimentación es más nutritiva?	103
Gráfica 17. ¿Con qué frecuencia consumes comida chatarra a la semana (chicharrones, papas, golosinas)?	105
Gráfica 18. ¿Con qué frecuencia incluyes en tu dieta frutas y verduras?	106

Gráfica 19. ¿De qué manera crees que influye la calidad de tus alimentos en tu desempeño escolar?	108
Gráfica 20. ¿Qué obstáculos enfrentan para mantener una alimentación equilibrada mientras cursas tus estudios universitarios?	109
Gráfica 21. ¿Cuánto consideras que influye tu condición económica en tu rendimiento académico?	113
Gráfica 22. ¿Trabajas mientras estudias para cubrir tus gastos?	114
Gráfica 23. ¿Cómo solventas los gastos originados por tus estudios?	116
Gráfica 24. ¿Consideras que la universidad debería ofrecer más apoyo financiero a los estudiantes con dificultades económicas?	118
Gráfica 25. ¿Qué importancia le das a las relaciones interpersonales con tus compañeros para el éxito académico y bienestar personal?	123
Gráfica 26. ¿Con qué frecuencia participas en grupos de estudio, eventos académicos o actividades extracurriculares organizadas por la universidad u otras universidades?	125
Gráfica 27. ¿Cuánto confías en tus compañeros de clase y profesores para apoyarte en momentos de necesidad académica o personal?	127
Gráfica 28. ¿En qué medida crees que la buena comunicación con los docentes puede ayudarte a tener éxito en tus estudios?	130
Gráfica 29. ¿Consideras que el establecimiento de relaciones con colegas y profesores podría ser útil para tus oportunidades profesionales y académicas? .	132

Índice de Tablas

Tabla 1. Cuestionario	61
Tabla 2. Programas de la UPN participantes	71
Tabla 3. Temporalidad 2024-4	71
Tabla 4. Datos de Participación	72

Introducción

En el ambiente que genera la vida comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional¹, Unidad Ajusco² (UPN), concurren diferentes desigualdades derivadas a su vez de distintas formas de discriminación que operan en esa comunidad, ya sea en forma sutil o explícita. Dichas formas de discriminación a menudo se acumulan o se concentran más en unos estudiantes que en otros. Pero, en cualquier caso, lo cierto es que unas u otras terminan por convertirse en factores que inciden de alguna manera en el proceso educativo de cada estudiante afectado por ellas.

En esta investigación nos propusimos reconocer la existencia de tales discriminaciones, a través de los efectos que provocan en las y los estudiantes, cuestiones emocionales, de la salud física, disposición de tiempo, recursos económicos y materiales, así como aquello que refiere al bienestar personal como son: la apariencia, los atuendos de cada cual, entre otros. Fue así como pudimos descubrir que a flor de piel, alumnas y alumnos viven, sufren y enfrentan distintas fuerzas discriminadoras; unas que habiendo sido identificadas con anterioridad por las políticas públicas y por la propia institución, estas, ya reciben atención, y otras que resultan novedosas, por su reciente descubrimiento, y que aún forman parte de la agenda de intervenciones que hace falta atender. La novedad que en este caso se alude, tiene que ver con que varias de ellas no son discriminaciones directas sino derivadas, es decir que son producidas por efectos de fenómenos concomitantes, por ejemplo; la mala alimentación, la inversión de tiempo en el largo traslado de la casa o el trabajo a la universidad, la falta de los llamados capitales culturales, sociales y económicos que acusan los estudiantes derivados de su origen y sus

¹ La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978. Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. (Gobierno de México, s.f- a)

² La Unidad 092 Ajusco ubicada al sur de la Ciudad de México oferta 7 Programas Educativos de licenciatura en las modalidades en línea y escolarizadas. También hay programas de posgrado entre maestrías, doctorados, diplomados y especialidades. (Gobierno de México, s.f - b)

condiciones sociales y familiares, muchas veces precarias. En nuestra opinión, estas formas, de algún modo novedosas, de discriminación son producciones indirectas, es decir, efecto del influjo de otros fenómenos, o, mejor dicho, discriminaciones que han resultado de forma “completamente indirecta”, es decir, que se derivan de hechos cuya naturaleza directa no es propiamente discriminatoria, pero que resultan de este modo por sus efectos indirectos. Sucede así por ejemplo por la falta de los capitales sociales, culturales, económicos y simbólicos, o por la debilidad de la posesión de ellos entre el estudiantado. Así mismo también influyen los malos hábitos alimenticios como la falta de disciplina en los tiempos para comer; los constantes retrasos o inasistencia a clase por la distancia que media entre la residencia y el campus universitario; o por las complicaciones de traslados entre la ubicación de los lugares de trabajo y la propia universidad. A estos casos se suman por ejemplo, también los desencantos, las desilusiones, las frustraciones y la incertidumbre que caracteriza la cotidianidad del siglo XXI.

De igual manera, se observan, como resultado de los efectos de las discriminaciones directas algunas características fenotípicas, así como: diferencias sexogenéricas, discapacidad, diversidad corporal, condición socioeconómica, etc. Ahora bien, las indirectas son las que este estudio intenta identificar y documentar.

La incidencia de discriminaciones (directas e indirectas) siguiendo las ideas de Juan Carlos Tedesco, antiguo experto de la UNESCO, serían *las condiciones de educabilidad* que idealmente deberían reunir las estudiantes y los estudiantes en su día a día en las aulas para lograr un mejor desempeño. En este sentido, la organización sostiene que la educabilidad es la "capacidad de ser educado", pero con un matiz fundamental: no es responsabilidad exclusiva del alumno. Para la UNESCO, la educabilidad no se define como una capacidad aislada del individuo, sino como una construcción social y una condición necesaria para que el aprendizaje ocurra. Se entiende como el conjunto de recursos biológicos, sociales, afectivos y cognitivos que debe poseer para incorporarse exitosamente al sistema

educativo. En esta, deben involucrarse, la familia, que debe proveer las condiciones básicas de crianza, salud y nutrición. El estado y la sociedad deben garantizar un entorno de bienestar y equidad. Y la escuela, que debe ser capaz de recibir y adaptarse a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2007)

Es por ello por lo que para Tedesco (2000), las condiciones de educabilidad, que expresa en sus análisis sobre educación, desigualdad y derechos; versan desde reconocer que la educabilidad no es una propiedad individual pura sino el resultado de condiciones sociales, económicas, institucionales y culturales que posibilitan o limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje en la escuela. Tedesco (2000) entiende la discriminación como un factor estructural que permea las condiciones de esta; la educabilidad, no solo un acto aislado, porque actúa sobre el diseño institucional, la organización escolar, las expectativas docentes y las políticas que mantienen o agravan la desigualdad educativa. Por eso propone políticas integrales (no solo medidas escolares) para garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.

Es así que, motivados por este tipo de preocupaciones, en esta investigación sostenemos que resulta imperante estudiar las discriminaciones, tanto las directas como las indirectas, porque importa conocer no solo el efecto conjugado de ellas en la comunidad universitaria, también se estima que derivado de tal conocimiento bien podría redefinirse la agenda de atención que la institución ya promueve en aras de hacer frente al efecto potenciado que la conjugación de las discriminaciones directas e indirectas están provocando entre las y los universitarios de la UPN Ajusco.

Ahora bien, resulta conveniente dejar claro que, en este texto, asumimos, con Tedesco (2000), que las condiciones de educabilidad son aquellos requisitos sociales, económicos y culturales que la vida escolar exige como elementos básicos para poder tener acceso ideal al proceso educativo. Según el autor, la educabilidad si bien incluye cualidades naturales, en esencia es una construcción

fundamentalmente social que depende de propulsiones múltiples que distan de estar distribuidas de forma equitativa, lo cual tiende a generar desigualdades estructurales en las escuelas. Entendida de esta manera, la educabilidad entonces “es el producto de condiciones sociales que hacen posible o imposible que los alumnos se beneficien del trabajo escolar” (Dubet, 2019: 99). Dada su relevancia, y que está claro que pueden ser afectadas por la fuerza de las discriminaciones, consideramos que la principal contribución de este trabajo reside en el hecho de llamar la atención en la vinculación que hay entre las discriminaciones y el minado que provocan estas directamente en las condiciones de educabilidad, sobre todo en aquellos estudiantes que son afectados por los factores que las detonan.

En el primer capítulo de este documento se aborda una discusión necesaria sobre las condiciones de educabilidad y su relación con las desigualdades y discriminaciones que enfrenta la comunidad universitaria en el ámbito escolar.

El punto de partida es el reconocimiento que, para tener acceso al nivel educativo universitario, se requiere de una serie de exigencias institucionales obligatorias y otras de orden personal. Dichas exigencias incluyen ciertos requisitos de ingreso a la universidad cómo: pruebas de conocimientos básicos, comprensión lectora, habilidades de matemáticas básicas, conocimiento del área de estudio, además de pruebas psicométricas y socioeconómicas. Esto condiciona el acceso y acreditación de la o el estudiante, así como la permanencia en la institución. Sin embargo, en sociedades marcadas por profundas desigualdades socioeconómicas y geográficas, estos requisitos de acceso no siempre pueden ser reunidos por todas o todos, especialmente por aquellas personas que provienen de entornos vulnerables; más aún, los que logran tener acceso a este nivel educativo, no se liberan de situaciones de vulnerabilidad, sino que se exacerban.

Aunque las instituciones han implementado medidas compensatorias como becas, apoyos alimentarios y programas de asesoría para reducir las disparidades, persisten desafíos significativos que afectan de manera negativa el desempeño

académico de los y las estudiantes, reproduciendo la idea de que es parte de lo que implica ser estudiante.

Es por ello por lo que factores como el género, la etnicidad, el nivel socioeconómico y otras condiciones siguen influyendo en el acceso a oportunidades educativas de los que aspiran a una vida universitaria.

El supuesto principal que nos guía en esta exploración responde a la idea que lo que aquí denominamos las formas indirectas de discriminación son producto de los cambios sociales y culturales recientes que están reforzando las barreras tradicionales, al tiempo que introducen nuevas y diversas dinámicas que impactan en el bienestar y el desempeño académico de las y los estudiantes.

La falta de acceso a recursos tecnológicos, la precariedad o la insuficiencia de atención del bienestar emocional, la alimentación inadecuada y la carencia de tiempo para el ocio productivo (Lafargue, 2004), son algunos de los factores que detonan en forma directa las discriminaciones indirectas, que al no ser atendidas, terminan por condicionar las posibilidades del proceso educativo y de su logro.

En el desarrollo del segundo apartado se introduce el marco teórico conceptual que da soporte a la investigación. En este capítulo se realiza una revisión conceptual de la discriminación. Asumimos en esta parte que la discriminación es un fenómeno que, cómo la propia ley lo ha reconocido, sucede por vías directas e indirectas, y que además se mantiene en constante evolución. Este apartado también tiene como propósito establecer el marco interpretativo que permitirá comprender las dinámicas que configuran las desigualdades educativas que se están produciendo en los tiempos actuales.

El tercer capítulo explica la metodología empleada, así como la justificación teórica del diseño de la encuesta que se aplicó. Aunque las encuestas suelen asociarse más con métodos cuantitativos, en esta investigación a los resultados de la encuesta se le da un tratamiento fundamentalmente cualitativo porque en todo

momento privilegiamos que los datos permitieran una posibilidad reflexiva, tal como lo recomienda Maxwell (2019). Conviene, además, señalar que la encuesta utilizada fue detalladamente estructurada. Cuidamos que las preguntas fueran claras y que pudieran abordar aspectos relevantes a las condiciones actuales de educabilidad de las y los estudiantes de nuestra universidad de referencia. En nuestra opinión, el instrumento arrojó diversas perspectivas sobre lo explorado enriqueciendo las posibilidades analíticas que utilizamos para presentar los resultados en esta publicación.

El cuarto y último apartado está dedicado a la exposición global de los hallazgos más relevantes obtenidos a lo largo de la investigación, destacando los principales factores que influyen en las condiciones de educabilidad del estudiantado de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta sección se sintetizan las formas de discriminación identificadas, tanto directas como indirectas y se reflexiona sobre el impacto de ellas en la trayectoria académica de las y los estudiantes.

El resultado de la investigación revela la existencia de fuertes discriminaciones indirectas que se han beneficiado de una escasa identificación clara sobre su existencia en rubros como el de las emociones, la alimentación, el tiempo, los recursos materiales y los diferentes capitales que determinan que se ven involucrados en la etapa estudiantil de las y los jóvenes universitarios. Insistimos en que en el universo de las discriminaciones se conjugan aquellas que son directas y otras que se derivan de fenómenos que no se presentan como tales.

A partir de estos hallazgos, sostenemos que resulta fundamental continuar promoviendo la discusión sobre las diversas formas de discriminación en todos los ámbitos, tanto académicos como institucionales, con la intención de impulsar acciones de trabajo conjunto entre academia, sociedad civil y gobierno que fomenten la sensibilización para garantizar el acceso equitativo a recursos y oportunidades para todas y todos los estudiantes.

Capítulo 1. Condiciones de educabilidad: discriminación y desigualdades

Estudiar implica cumplir con una serie de requisitos establecidos por el marco legal y por las propias instituciones educativas. Algunos son propiamente de ingreso y otros corresponden a lo que hay que reunir en el proceso para garantizar la permanencia. Son requisitos de ingreso aquellos requerimientos exigidos a todos los candidatos, lo cual puede incluir el criterio de edad tanto los módulos de admisión, y según el nivel escolar, también puede ser necesario añadir a lo anterior la demostración del récord de la escolaridad previa.

Una vez dentro de las instituciones, cada estudiante debe sostener su permanencia asistiendo a las escuelas, cubriendo los horarios con puntualidad, portando el uniforme, si es el caso y, de manera imprescindible, manteniendo un buen desempeño; mismo que habrá que demostrarse cumpliendo con los deberes escolares y con la acreditación de las calificaciones correspondientes.

Algunas de las exigencias anteriores, están establecidas en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917/2011), en donde se establecen los principios generales que rigen la educación oficial del país.

Por ejemplo, el primer párrafo de dicho artículo señala que toda persona tiene derecho a recibir educación, mientras que el segundo la caracteriza como universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Respecto a sus bases éticas, el cuarto párrafo establece que:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017/2011, Artículo 3°/ Párrafo 4)

En el caso de la educación superior, en el mismo artículo, en su fracción X, establece la obligatoriedad de carácter institucional para establecer políticas que fomenten la inclusión, permanencia y continuidad, así como proporcionar medios de acceso para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

A partir de este marco general, las instituciones de educación superior desarrollan sus propios lineamientos de admisión, considerando criterios como la edad, el nivel educativo previo y la aprobación de exámenes de ingreso. Además, normativas complementarias como la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019/2026) en su artículo 61, se establece que la educación inclusiva tiene como objetivo identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos.

Este artículo, busca eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación, promoviendo la valoración de la diversidad y adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Por otro lado, la Ley General de Educación Superior establecida por la Secretaría de Educación Pública SEP en el 2021, establece que el acceso a la educación superior está garantizado para toda persona que acredite la terminación de los estudios de tipo medio superior con un certificado de bachillerato o equivalente y que cumpla con los requisitos específicos establecidos por la institución de educación superior que se desea ingresar. Además, en su artículo 4, párrafo 4, establece la obligación del Estado a otorgar apoyos académicos a estudiantes, bajo criterios de equidad e inclusión (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021).

Es en esa misma ley se establece en el Artículo 37, en su fracción II, la implementación de modelos, programas educativos, y/o acciones afirmativas que eliminen las desigualdades y la discriminación por razones económicas, de origen

étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra, con la intención de garantizar el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno equilibrado entre mujeres y hombres en los programas de educación superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021).

Con base en estas disposiciones legales, muchas instituciones educativas de nuestro país han implementado diversas medidas para reducir las disparidades entre sus estudiantes. Becas, apoyos alimentarios, transporte subsidiado y programas de asesoría, son algunas de las iniciativas más comunes, especialmente en instituciones públicas y en algunos casos también en las de carácter privado, y aunque a menudo dichos programas han sido selectivos o restringidos a ciertos niveles escolares, lo cierto es que hay registros que muestran la implementación de políticas educativas preocupadas aún con sus límites, por incidir en la reducción de las desigualdades entre los escolares.

Es con ese propósito entonces que podría entenderse el suministro de becas, asesorías complementarias o compensatorias, uniformes, útiles escolares, transporte, provisión de alimentos, desayunos, comedores subsidiados que ofrecen las instituciones a sus estudiantes matriculados. Conviene decir que aunque las dotaciones pueden no ser generosas o suficientes, sin embargo han representado intentos concretos por acortar las brechas de desigualdad. De cualquier manera, con estas acciones estas políticas tienen fundamentos de justicia social, en particular para hacer que las escuelas logren la posibilidad de proporcionarles a sus estudiantes tratos igualitarios, mismos que al final de cuentas parecen concederles a ellas facultades para que puedan exigir a todas y a todos estudiantes los mejores rendimientos, teóricamente sin distinciones especiales para ninguno o ninguna.

Medidas compensatorias como estas, operan bajo la lógica de erradicar desventajas y desigualdades que como se sabe afectan a las y a los estudiantes menos privilegiados.

Así pues, bajo criterios de igualdad, este propósito, que se intenta lograr con intervenciones compensatorias, tiene amplia aceptación social, pero también entre los expertos. Esto se debe, principalmente, a la creencia de que este tipo de intervenciones pueden mitigar o contrarrestar los efectos discriminatorios que surgen en el ámbito escolar. Un ejemplo claro son las personas en situación de pobreza, quienes, debido a su condición socioeconómica, a menudo enfrentan dificultades para cumplir con las exigencias de la escolarización. Aunque existen excepciones notables, lo común es que estas personas encuentren obstáculos significativos para poder acreditar sus estudios dejando entrever que cuando lo logran es a costa de enormes sacrificios, pues, como se sabe, las barreras económicas dificultan el acceso, complican el mantenimiento y casi siempre impiden la posibilidad del egreso. Ahora bien, con todo y lo importante que son los asuntos económicos, no son estos los únicos que entran en juego en la vida de los y las universitarias.

El capital económico es relevante, pero no va solo en el proceso de escolarización. Como lo demostró el sociólogo Pierre Bourdieu (2011), el capital económico está estrechamente ligado al capital social. Cuando estos capitales son débiles o precarios, el estudiantado enfrenta mayores dificultades en el mundo escolar. Por si esto fuera poco, además restringe sus posibilidades de acceso a relaciones con otros estudiantes que tienen vínculos más sólidos con el mundo laboral y/o profesional. Esta falta de conexiones con individuos mejor posicionados en el mercado laboral o en áreas especializadas puede dificultar directamente la expectativa de su inserción profesional posuniversitaria.

Por otro lado, la formación erudita y amplia, que promueve el acercamiento al arte, al cine, a la literatura y otras expresiones culturales, constituye otro de los haberes más relevantes para los universitarios: el capital cultural. Dado que muchos estudiantes carecen de antecedentes en este ámbito debido a sus contextos de origen, las Instituciones de Educación Superior (IES) suelen implementar acciones compensatorias para subsanar esta falta.

Las iniciativas al respecto incluyen programas temporales de cine, exposiciones de pintura, obras de teatro, danza, recitales de poesía, conciertos de música y campañas de fomento a la lectura. Además, las bibliotecas juegan un papel crucial al poner a disposición bases de datos y recursos literarios que enriquecen la formación cultural de las comunidades escolares.

Ejemplo de ello:

La Universidad Nacional Autónoma de México UNAM cuenta con la Dirección de Difusión Cultural, a través de ella se crean:

- Ciclos de cine gratuitos o muy baratos (Filmoteca, TV UNAM, Sala Julio Bracho).
- Conciertos y recitales (Sala Nezahualcóyotl, Anfiteatro Churubusco, etc.), muchos con entradas a precio simbólico para estudiantes.
- Fiesta del Libro y la Rosa la cual fomenta la lectura, talleres, presentaciones de libros.
- Festival Internacional de Piano, Jazz, música antigua, este se lleva a cabo en diferentes sedes de la universidad o se piden espacios públicos con apoyo del gobierno.
- Talleres artísticos vía Centro Cultural Universitario y Casa del Lago. En los cuales se promueven el teatro, danza, foto, literatura, grabado, música, guion, entre otros.

(Universidad Nacional Autónoma de México, 2026)

También se crean Programas de apoyo cultural para los alumnos que están en el área artística apoyando y promoviendo actividades artísticas y de lectura en espacios periféricos. A lo que se llama “Puntos de Cultura UNAM” están ubicados en diferentes planteles. Del mismo modo las Brigadas culturales que llevan cine, teatro y talleres a zonas con menos oferta.

Vale destacar los Museos UNAM como el MUAC, Universum, Museo de Geología, con entrada gratuita o muy reducida para estudiantes.

Por su parte en el área deportiva, la UNAM, promueve a través de la Dirección General del Deporte Universitario (DGDU), ligas y torneos internos de fútbol,

básquetbol, voleibol, béisbol, ajedrez, etc. Cuenta con escuelas deportivas para estudiantes y, en algunos casos, para la comunidad (atletismo, natación, gimnasia, artes marciales, etc.). Es el caso de PUMA Sport / Deporte representativo en la que a las selecciones universitarias suelen apoyar con becas, uniformes y servicios médicos deportivos.

Algunos programas compensatorios, que documenta la página electrónica, son las becas deportivas para estudiantes con destacada participación; gimnasios, canchas y albercas con cuotas muy bajas para el alumnado y programas de activación física: caminatas, yoga, zumba, natación y más, con acceso gratuito.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con un Programa de Becas de Apoyo a la Educación Superior (BAES). Este programa busca brindar apoyo económico a estudiantes de escasos recursos que enfrentan dificultades para continuar su formación académica. (Universidad Nacional Autónoma de México Y LA Secretaría de Servicios y Atención a la Comunidad Universitaria, 2025).

Por su parte, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con la Secretaría de Extensión e Integración Social (SEIS) promueve las Casas de Cultura y Centros Culturales Politécnicos en los que se crean talleres de teatro, danza folclórica y contemporánea, música, canto, pintura, dibujo, literatura. Evidentemente a costos muy bajos o sin costo para la comunidad politécnica.

El IPN difunde la cultura con ciclos de cine, exposiciones de arte, conferencias. Tiene su propio Festival Cultural Politécnico con actividades gratuitas como ballet folclórico, grupos corales, rondallas, grupos de teatro que hacen funciones abiertas.

En el área deportiva cuenta con la Dirección de Desarrollo y Fomento Deportivo del IPN. En ella tiene escuelas deportivas de fútbol americano, fútbol soccer, básquetbol, atletismo, natación, tae kwon do, y otras.

Cuentan con la sección de fútbol americano conocida como Burros Blancos, también tienen otra selección llamada Águilas Blancas, y estas tienen apoyos y programas de formación integral.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) promociona la Beca de Manutención. Esta proporciona apoyo económico para cubrir gastos básicos de alimentos, transporte y materiales a estudiantes de bajos ingresos. (IPN, s.f). [Programas de becas.](#)

Así mismo, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) aplica el Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Vulnerabilidad. Este programa incluye becas y apoyos para estudiantes en situación de vulnerabilidad económica, social y académica. Universidad Autónoma Metropolitana. (2026). [Becas y apoyos.](#)

Del mismo modo, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) se centra en población históricamente excluida, con enfoque fuertemente compensatorio. Tiene la Coordinación de Difusión Cultural en la que suscitan talleres gratuitos o de muy bajo costo en los planteles. Cabe mencionar que la UACM, promueve actividades en colonias con mayor rezago, en colaboración con FAROS, casas de cultura y alcaldías. Estas actividades, suelen ser de escritura, teatro comunitario, danza, música, fotografía, cine, presentaciones de libros y foros comunitarios.

En cuestión deportiva cuentan con promoción de ligas deportivas barriales-universitarias que participan en torneos de fútbol, básquet o voleibol organizados por la universidad con sedes en colonias periféricas. Y con ello, los alumnos y alumnas pueden ser acreedores a becas deportivas y de transporte para participantes destacados.

La UACM, proporciona el Programa de Becas para Estudiantes Afectados por la Pandemia, con este programa se ofrece apoyo financiero a estudiantes que han enfrentado dificultades económicas debido a la COVID-19. (UACM, s.f). [Programas de becas.](#)

No obstante, pese a que las instituciones procuran en el proceso educativo acciones compensatorias paliativas de las carencias en los capitales, económicos, sociales y culturales, lo cierto es que siendo importantes tales campos, no son los únicos que demandan atención. Otras situaciones, que tienen que ver con las condiciones diferenciadas que imponen las identidades de, demandar intervenciones igualmente complejas. A raíz de que el tema de las identidades, se convirtió en un catálogo de demanda social después de la primera mitad del siglo XX y en lo que llevamos del siglo XXI, entendida, la identidad, como el conjunto de significados y representación, rasgos y pertenencias mediante las cuales una persona o un grupo se define a sí mismo y es definido por los demás en un contexto social; las IES han tenido que enderezar acciones intentando dar las respuestas esperadas al respecto, mientras intentan mejorar los rubros que con anterioridad ya venía atendiendo en aspectos relacionados con los capitales ya comentados.

Y aún más. Las “condiciones de educabilidad”, según Juan Carlos Tedesco, (2000) remiten al conjunto de factores sociales, económicos, culturales y familiares que hacen posible o dificultan que una infancia o una persona joven pueda aprovechar efectivamente las oportunidades educativas que el sistema escolar ofrece. No se refieren solo a la oferta escolar, infraestructura, docentes, currículos, sino sobre todo a las condiciones de vida de los estudiantes: nivel de ingreso, nutrición, salud, acceso a bienes culturales, apoyo familiar, estabilidad afectiva y laboral en el hogar, así como al capital cultural y social disponible en su entorno.

Tedesco (2003) subraya que la igualdad de oportunidades no se logra únicamente ampliando la cobertura escolar, porque los estudiantes ingresan a la escuela con muy distintas condiciones de educabilidad. Por eso, la política educativa debe articularse con políticas sociales más amplias, según Tedesco (2003) la redistribución del ingreso, protección social, políticas de infancia, cultura, salud, trabajo tiene que ser equitativas para crear entornos que hagan realmente posible aprender. La escuela, en esta perspectiva, ya no puede pensarse aisladamente, sino

como parte de un sistema más amplio de protección y promoción de derechos que garantice las condiciones mínimas para que la educación tenga sentido y sea efectiva.

Es por lo anterior que en este trabajo entendemos las condiciones de educabilidad como el umbral de bienestar material, simbólico, subjetivo, emocional y relacional que cada sociedad debe asegurar a las infancias y juventudes para que la oferta de la educación como derecho y como motor de igualdad no quede restringida al plano formal o narrativo.

Nos referimos en este caso a aquellos aspectos puntuales que derivan de fenómenos que terminan produciendo discriminaciones indirectas como es el caso de las afectaciones emocionales de nuestros tiempos entre las estudiantes y los jóvenes, la precariedad en los regímenes de alimentación, la incomodidad y el malestar por el vestido, la carencia de tiempo para el esparcimiento y el disfrute de las creaciones artísticas, entre otras.

Si con las becas y con los apoyos de comedor, quienes estudian pueden saciar su apetito, lo que comen no necesariamente satisface a plenitud los componentes nutricionales que requieren para un desempeño ideal. Asimismo, también es verdad que los apoyos comentados no necesariamente favorecen el desvelo, así como tampoco garantizan el descanso necesario que necesitan las y los estudiantes para reponer las energías que la tarea educativa demanda. Y así sucede con los temas del decoro y la autoestima en donde “la apariencia” no es menos importante para presentar las mejores condiciones en el momento de asumir y ejercer la responsabilidad de la formación universitaria. Si bien puede ser cierto que “el hábito no hace al monje³”, la verdad es que la seguridad personal y el orgullo pasan por tener una “buena apariencia” (Taylor, 1994).

³ La expresión “el hábito no hace al monje” en este caso, hace referencia a que la apariencia externa como la ropa o la forma de presentarse, no determina por sí misma las capacidades, conocimientos o valores de una persona, ya que aunque el desempeño académico no depende únicamente de la

Algo semejante ocurre con el tema del tiempo libre, esta categoría, permite “el ocio productivo” (Lafargue, 2004). Desdeñado por aquella frase que dice que “el ocio es la madre de todos los vicios”, el ocio está satanizado. Pero la comunidad universitaria distingue entre el ocio productivo y aquel que no lo es, este ocio productivo, entendido como el descanso mental del trabajo intelectual lecturas, ensayos, transcripciones, exposiciones, entre otras y el esfuerzo físico los traslados, el no dormir adecuadamente y el sobre pensar en las actividades que hay que realizar en la vida académica. El ocio es importante para restaurarse después de los esfuerzos. El ocio es central para eliminar el desgaste personal y para propiciar la recuperación. El ocio que tanto estudiantes como las personas jóvenes necesitan para intercambiar opiniones, para platicar, para mantener comunicación con sus pares, para ir al cine, al teatro, para vivir la formación más allá de lo que ofrecen sus instituciones de escolarización, es un componente importante de las condiciones de educabilidad que todo escolar debe reunir.

Si bien, la planeación de la formación universitaria considera las vacaciones o recesos escolares como los tiempos para la recuperación, el descanso y la ocupación para el deporte, lo cierto es que tales necesidades son simultáneas a los tiempos de la escolarización, y no puede relegarse exclusivamente a los periodos vacacionales.

Pero, ¿cómo atender estos asuntos considerados de asueto? Más todavía, ¿deben las instituciones atenderlos?, ¿pueden hacerlo?, ¿está en sus facultades poder garantizarlos? Mientras estas preguntas esperan respuesta, hace falta decir que es mucho lo que se ha hecho y se sigue haciendo para garantizar el proceso universitario, sobre todo en la procuración del mantenimiento o continuidad del cuerpo estudiantil en sus respectivas carreras, cosa que es altamente encomiable. No obstante, está pendiente la necesidad de garantizar la proficiencia de los potenciales nuevos profesionales, es decir, lo que se refiere al dominio pleno que

apariciencia, en la práctica puede influir en la seguridad personal, la autoestima y en cómo las y los estudiantes son percibidos en el entorno universitario.

todo egresado que acredita su carrera debería alcanzar por el simple hecho de terminar sus estudios.

Es verdad que normalmente se piensa que es suficiente con que las instituciones garanticen la calidad de la formación que ofrecen a través de sus planes de estudio y de su planta docente. Pero tal aspiración no impide que deba cuestionarse la cualidad formativa con la que la comunidad estudiantil realmente egresa. En descargo se podría decir que es suficiente con la evaluación final que los hace egresar, con los estudios terminados y con la titulación correspondiente. Pero entre que se forman y egresan, es decir, entre lo que va de su ingreso a la culminación de sus estudios, se incubaba, o no, la condición de expertos, la cualidad que los debería hacer potenciales expertos en su especialidad, lo cual no se simplifica en el examen final, sino que se va demostrando y consolidando en el desarrollo gradual de su proceso formativo.

Es precisamente ahí en donde debería hacerse notar, quizás, la efectiva intervención educativa, es decir, aquello que pretenden apoyar las acciones interesadas en garantizar las condiciones de educabilidad, para que la parte más importante de la formación (la educabilidad) sea cubierta. Todo esto finalmente con el propósito de lograr el mérito, que es el propósito de la institución o que debería serlo siempre, más cuando está de por medio la formación de los especialistas que espera la sociedad, porque es ella quien al final de cuentas lo financia.

Hasta ahora, parece que se acepta que el compromiso de la escolarización se cumple con tener egresados, lógicamente evaluados y certificados. Hasta allí cualquier intervención que ayude a lograr tales objetivos resultaría suficiente. Pero tal vez habría que pensar en lo que sigue después del egreso. Esto incluye las competencias efectivas que el profesionista lleva o no lleva consigo. Y eso nos regresa al proceso previo, puesto que no basta con pensar en el egreso como objetivo máximo, sino en la habilitación real y seria que los estudiantes necesitan resolver en su proceso formativo. Si tal asunto se logra, si se alcanzan los niveles

más altos en la formación (referidos a grados académicos y la promesa del gran trabajo bien remunerado) o habilitación profesional, el propósito de garantizar las condiciones de educabilidad habría merecido la pena.

Cuando se piensa en la importancia de garantizar las condiciones de educabilidad no solo se pone atención en lo que se necesita para garantizar la permanencia de las y los estudiantes como objetivo único, sino en algo más que eso. Nos referimos a que, la prioridad es, o debería ser, que cuando alcancen su egreso, las estudiantes y los estudiantes a los que se les han procurado las condiciones de educabilidad, cuenten con las herramientas necesarias para desarrollarse en el campo laboral de la especialidad o licenciatura en la que estudiaron, y así contribuir al desarrollo de la sociedad de manera positiva. Esto es quizá lo que la sociedad aspira en sentido amplio. Pero ¿Qué es lo que realmente sucede?, los datos que se conocen, para bien o para mal, son principalmente aquellos que refieren al número de personas egresadas y de personas tituladas, a la merma importante de la matrícula que habría sucedido en el proceso de la escolarización y, en último caso, la cifra de quienes habiendo concluido sus estudios no llegaron a titularse como era lo deseable. Así lo reporta el ANUIES en el “anuario estadístico de la población escolar en educación superior” (2025) que contiene los registros de estudiantes de educación superior que ingresan y egresan cada ciclo escolar.

Pero ¿qué dicen los estudiantes que abandonan su proceso formativo en curso?, ¿qué razones aducen los egresados que no se titulan y ya no van a las universidades porque concluyeron los créditos de sus carreras? Ordinariamente nada se sabe de eso. A la sociedad no se le informa al respecto. Y los estudiantes que podrían explicar lo que sucedió, no opinan porque no hay seguimiento sobre sus casos.

La no titulación de egresados universitarios en México constituye un problema estructural que afecta tanto la trayectoria laboral de las personas como la eficiencia del sistema de educación superior. En términos generales, se entiende por

“egresado no titulado” a quien ha concluido el plan de estudios y cubierto los créditos académicos, pero no ha obtenido el grado formal de licenciatura debido a la falta de cumplimiento de requisitos administrativos o académicos finales, la tesis, examen profesional, servicio social, lengua extranjera, entre otros (ANUIES, 2025).

Diversos estudios han mostrado que, en México, existe una brecha significativa entre las tasas de egreso y las de titulación efectiva. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el “Anuario estadístico de la Población Escolar en Educación superior (2025)” ha señalado que, en muchos programas, sólo una fracción de quienes concluyen estudios llega a titularse en los tiempos previstos, lo que genera una “sobrerrepresentación” de egresados sin título en el mercado laboral. Esto se explica, en parte, por el diseño de los procesos de titulación, que históricamente han privilegiado modalidades complejas como la tesis tradicional, cuya elaboración demanda recursos, tiempo adicional acompañamiento académico y hasta cuestiones de salud, que no siempre están garantizados.

Las causas de la no titulación son múltiples. En el plano individual, factores económicos, laborales y emocionales influyen de manera decisiva: muchos egresados se insertan de inmediato en el mercado de trabajo por la falta de recurso económico y poder subsidiar su día a día y pospone indefinidamente la titulación, al no percibir beneficios inmediatos o al carecer de tiempo para completar el trabajo recepcional (Ordorika y Lloyd, 2015).

En el ámbito institucional, se ha documentado la existencia de trámites burocráticos extensos, falta de seguimiento a egresados, limitada oferta de modalidades de titulación acordes con los perfiles profesionales y escasos incentivos docentes para acompañar procesos de tesis (Cámara de Diputados, 2021; ANUIES, 2018). Desde una perspectiva de política pública, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha reconocido que la baja titulación es un factor que

reduce la eficiencia terminal de los programas y repercute negativamente en los indicadores de calidad y acreditación (SEP, 2017).

En el mejor de los casos, las instituciones a menudo solo se fijan en sus egresados titulados para conocer su inserción laboral, pero no en los que causan baja, desertan o abandonan su titulación. A éstos los absorbe la nebulosa que lleva la marca del fracaso educativo. A pesar de los programas emergentes que en ocasiones facilitan la titulación, los aprendientes no se sienten atraídos por esos programas o simplemente no se inscriben, formando parte de la estadística de no titulación. Esto pasa en las licenciaturas de baja demanda o menos prestigio, en el caso de la UPN, es el caso de la licenciatura en Sociología de la Educación, sin embargo el prestigio de la UPN se mantiene por las licenciaturas en pedagogía y psicología educativa, que si bien no se titulan el 100% de sus egresados, por el número de alumnos, matriculados, se pierde de vista que la “minoría” llega a ser un número considerable de no titulados por diferentes causas. Pero si hablaran quizás podrían acercarnos a las motivaciones que determinan lo que técnicamente asumimos como pérdida de la larga y cuantiosa inversión educativa que los llevó a las IES pero que se malogró en algún momento del proceso ya en ellas.

Ahora bien, si descartamos que el proceso se puede truncar por asuntos como la pérdida de interés y el cambio del horizonte de la vida por razones no imputables a las IES, nos quedan a la vista las causas atribuibles a las diversas formas de discriminación que enfrentan los estudiantes en su proceso, y que se pueden identificar como en la investigación que sustenta este texto.

Queda entonces la tarea de despejar las causas que producen tales discriminaciones en la vida de los y las escolares, y eso es lo que nos propusimos en esta investigación que aborda el caso de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para comenzar, en este interés resulta fundamental detenerse en el concepto de discriminación. Según señala Rodríguez Zepeda (2023), la discriminación forma parte de relaciones asimétricas entre personas, mismas que implican tratos de inferioridad basados en diversas características, y de ahí que puedan existir múltiples formas del fenómeno de referencia. Tales relaciones derivan en la construcción social de sujetos pretendidamente “superiores” y otros de rango contrario, “inferiores”, mismos que interactúan dentro de una estructura social sostenida de manera jerárquica. Esto implica que, al final de cuentas, la discriminación conlleve de la posición de privilegio hacia su opuesto, un sentido de valores negativos, de exclusión o de trato desigual e injusto. Un sentido de valores que verifica la jerarquía aventajada de los primeros hacia los segundos. Así pues, de nueva cuenta, coincidiendo con Rodríguez Zepeda (2023), la discriminación no se entiende únicamente como un acto de diferenciación; la discriminación es ante todo una forma de desigualdad y dominio político que impacta en las vidas, las oportunidades y posiciones sociales. Es por eso por lo que la discriminación en el espacio educativo no solamente se limita a casos socioeconómicos y del capital cultural, a los que se refiere Bourdieu (2011), sino que da lugar a un catálogo muy amplio, justo en donde caben las discriminaciones indirectas⁴ que las personas estudiantes viven por sus ya señaladas particularidades, como: etnicidad, orientación sexo-genérica, color de piel, por la apariencia fenotípica, discapacidad, etc.

Si se parte de la idea de que las instituciones en el mejor de los casos cuentan con edificios y mobiliario accesibles, buena iluminación, bibliotecas con un amplio y extenso acervo bibliográfico, planes de estudio actualizados, y con personal docente capacitado y con experiencia, lo que queda es buscar entonces otras

⁴ Según Ibarra Olguín (2021), por medio de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, establece que la discriminación directa ocurre cuando una ley o norma establece explícitamente un trato diferente para ciertas personas o grupos sin justificación legítima, mientras que la discriminación indirecta se da cuando una ley, política o práctica aparentemente neutral, termina afectando negativamente a ciertos grupos en la práctica, debido a circunstancias particulares. No es intencional, pero el impacto es desigual y perjudicial.

causalidades que pudieran estar presentes atenuando, reduciendo, e impidiendo las mejores condiciones para la actividad primordial para la que fueron diseñadas las IES, que es el aprendizaje.

En nuestra opinión, queda fijarse en aquello que agrava aún más lo que deprime la potencialidad de las y los estudiantes. Es así como nos propusimos identificar causas que estarían generando formas de discriminación indirecta, causas que funcionan como mecanismos que producen discriminaciones que antes no eran consideradas como tales por ser discriminaciones indirectas.

Así pues, en esta investigación nos propusimos identificar y visibilizar aquellas discriminaciones indirectas presentes en el ámbito universitario, que, al no ser atendidas, empobrecen las condiciones de educabilidad, fomentando las desigualdades entre los estudiantes de la UPN Ajusco.

1.1 Discriminaciones intervenidas en la UPN

Durante la última década del siglo XX y los primeros años del XXI, México vivió un periodo de importantes transformaciones legales y constitucionales orientadas a fortalecer la igualdad y combatir la discriminación. Primero se realizaron reformas constitucionales que sentaron las bases jurídicas para ello; posteriormente, se promulgaron leyes reglamentarias para hacer efectivos los derechos reconocidos y se ajustó el funcionamiento de algunas instituciones, al mismo tiempo que se creaban otras. Surgieron así:

- El Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES en 2001 (Gobierno de México, 2021)
- El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED en 2003 (Gobierno de México, s. f.)

- El Consejo para Prevenir la Discriminación en la Ciudad de México, COPRED en 2011 (Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México, s. f).
- Y se reformó el Instituto Nacional Electoral INE en 2014 (Instituto Nacional Electoral, s.f), este último con la intención de establecer medidas de paridad de género, es decir, incluir un porcentaje de candidaturas de mujeres en los procesos electorales.

Con el tiempo, la intervención llegaría a las IES, en donde irían estableciéndose acciones y medidas específicas para crear correspondencia directa con las nuevas disposiciones legales.

En la UPN Ajusco, epicentro de nuestra investigación, fueron las becas económicas, el servicio de comedor subsidiado, el servicio de fotocopiado a bajo costo, y el servicio de transporte del campus a algunas estaciones del Servicio de Transporte Colectivo Metro, y hacia lugares distantes como la Ciudad de Texcoco o el Estado de México, (Gaceta/UPN, 2018) y algunas intervenciones que se fueron agregando, como la creación del círculo violeta que da atención a problemas de género [UIGI](#) y la promoción de tutores por el Centro de Atención a Estudiantes de la UPN (Gobierno de México, 2017 y UPN, 2022), entre otros.

Así mismo, surgieron las becas para estudiantes que son madres solteras, divorciadas, viudas o separadas que estuvieran realizando estudios profesionales en las IES mexicanas (Gobierno de México, 2015).

Otro caso es el del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), como lo documenta Badillo Guzmán, (2011). La UPN Ajusco ingresó a este programa bajo el patrocinio de la Fundación Ford y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Durante su duración, el PAEIIES ofreció estímulos y orientaciones a la institución para identificar a sus estudiantes indígenas, con miras a ofrecerles

asesorías en temas académicos, así como para dotar al plantel educativo de computadoras y materiales básicos, como papelería, y apoyos para la impresión de las tesis de sus graduados. La intención de este programa fue, según sus documentos:

Fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior participantes en el programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel (ANUIES-Fundación Ford citado en; Badillo Guzmán, 2011, p. 4).

A partir del 2012, este programa cambió su línea de apoyo y redujo el financiamiento, (Universidad Pedagógica Nacional, s.f) y poco después retiró la intervención directa bajo el compromiso adquirido de la Universidad de que sería ella la que correría en adelante con los costos. En la actualidad, en la UPN Ajusco el programa continúa con recursos que la propia universidad le asigna. Su nombre se ha transformado a Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAES), mismo que funge como promotor de la cultura y como apoyo académico para alumnos indígenas.

Otras acciones dieron lugar, por ejemplo, al establecimiento de rampas para facilitar el desplazamiento y la movilidad interna en el campus para las personas que así lo necesitaran, en específico para las y los usuarios de sillas de ruedas, de bastón, o de muletas. Y ya en fechas más próximas, como en el 2022, sería establecida la Unidad de Igualdad, Género e Inclusión UIGI que surgió para ocuparse de garantizar los derechos y las libertades de las estudiantes. Las principales actividades de esta Unidad consisten, según su propia normativa en:

Planear y realizar actividades para consolidar la igualdad entre mujeres y hombres, la inclusión y los espacios libres de discriminación y violencia por razones de género, así como de incorporar la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos en el actuar de todas las áreas que integran la Universidad. (UPN, 2022).

Estos ejemplos representan claramente el interés por garantizar lo que hemos denominado condiciones de educabilidad para las y los escolares que lo necesitan. Sin embargo, a pesar de la relevancia de estas intervenciones, poco a poco se han

ido haciendo visibles otras necesidades tan importantes y esenciales como todas las anteriores, y que sin embargo hasta fechas recientes habían permanecido invisibilizadas. Estas nuevas necesidades se han hecho evidentes en el momento en que las demandas ya atendidas dejaron de ocupar toda la atención. Es decir, al lograrse ciertos avances, se volvió posible identificar otras situaciones que también dificultan la escolarización, pero que no habían sido reconocidas como tales. Al no haber sido diagnosticadas, los efectos de estas otras situaciones de discriminación no tenían obstáculos que las limitaran, pero las cosas habrán de cambiar de signo en la medida en que estudios como este pudieran arrojar luz sobre sus características y sobre las prioridades que habrá que enderezar sobre sus causas y sobre las posibilidades de intervenir institucionalmente para plantear su probable erradicación.

Capítulo 2. De la discriminación directa a las discriminaciones indirectas

La discriminación directa se refiere a aquella que implica un trato diferente y desfavorable hacia una persona o grupo en función de características específicas como raza, género, religión, y que es evidente y explícita, como se ha mencionado. Este tipo de discriminación se manifiesta en acciones o decisiones claras y abiertas en contra de alguien expresa e inequívocamente por motivos directamente discriminatorios. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados, 2025: 2).

Por contraste, la discriminación indirecta (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2025: 2) ocurre cuando una política o práctica aparentemente neutral termina afectando de manera desproporcionada a ciertos grupos o personas, aunque no tenga la intención explícita de discriminar. Es decir, se trata de una discriminación no evidente, que puede pasar desapercibida pero que perpetúa desigualdades.

Autores como John Powell (1985) y Clarence Taylor (1997) destacan que la discriminación directa es fácilmente identificable y visible, mientras que la discriminación indirecta puede ser más sutil y requiere análisis detallados para su reconocimiento. Es importante, tener en cuenta estas diferencias, para el desarrollo del objetivo del proyecto, son clave para comprender la interpretación de las respuestas de nuestra herramienta metodológica.

Ahora, el acto de discriminar produce múltiples efectos en las prácticas que reproducen desigualdades. Frente a ello, se han establecido mecanismos jurídicos como las acciones afirmativas para corregir desventajas históricas y promover la equidad, como lo menciona el artículo 15 bis de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la discriminación (Cámara de Diputado del H. Congreso de la Unión, 2003/2025):

Cada uno de los poderes públicos federales y aquellas instituciones que estén bajo su regulación o competencia, están obligados a realizar las medidas de nivelación, las medidas de inclusión y las acciones afirmativas necesarias para garantizar a toda persona la igualdad real de oportunidades y el derecho a la no discriminación (Art 15 bis, p. 7).

Sin embargo, la discriminación también establece y perpetúa condiciones de exclusión social y dominación. Aunque las intenciones que la originan pueden variar, en la actualidad suele reconocerse y denunciarse como una práctica dañina que vulnera a personas o grupos en situación de desventaja. Para comprender y atender el fenómeno de la discriminación, resulta indispensable considerar tanto su dimensión normativa como su análisis desde las ciencias sociales.

En el ámbito jurídico mexicano, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establece en su artículo primero, que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917/2011, art. 1)

Esta disposición se ve reforzada por la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003/2025), la cual reconoce la discriminación como:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud física o mental, jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo. (Art 1: 1)

A nivel local, la Constitución de la Ciudad de México (CPCDMX) también incorpora principios de igualdad sustantiva y medidas para erradicar prácticas discriminatorias, por ello se hace énfasis en el Artículo 4, inciso C, fracción 2. En

donde “se prohíbe toda forma de discriminación, formal o de facto, que atente contra la dignidad humana o tenga por objeto o resultado la negación, exclusión, distinción, menoscabo, impedimento o restricción de los derechos de las personas” (Congreso de la Ciudad de México, 2017, Artículo 4°).

En las normativas revisadas se evidencia la presencia de diversas formas de discriminación, mismas que responden a dimensiones múltiples, es por eso por lo que la discriminación se reconoce como un fenómeno estructural y complejo.

Dentro de este entramado, la discriminación interseccional adquiere una relevancia particular. De acuerdo con la LFPED, esta práctica se presenta cuando dos o más motivos prohibidos de discriminación actúan de forma simultánea y generan un efecto agravado mayor al que produciría cada una de estas causas por separado (Congreso de la Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados, 2003/2023), esta forma de discriminación permite comprender que hay personas o grupos que no solo enfrentan una desventaja específica, sino que se sitúan en intersecciones donde múltiples desigualdades se combinan y profundizan.

Es así como la comprensión de la discriminación continúa siendo una discusión abierta, pues sus motivaciones se diversifican constantemente y, en algunos casos, pueden considerarse novedosas dentro del catálogo de formas discriminatorias, aunque estén reconocidas en LFPED, art. 1. En ocasiones, incluso resultan contradictorias frente a aquellas ya descritas en los marcos normativos.

Esto permite comprender que no se tratan de actos aislados, sino de manifestaciones que emergen de las experiencias humanas en constante transformación frente a entornos sociales, culturales e históricos. De ahí la importancia de abordar la discriminación como un amplio espectro que abarca desde las formas más evidentes hasta aquellas más sutiles, discretas y normalizadas, como si se tratara de situaciones inocuas.

En todos los casos, la discriminación opera al establecer jerarquías de dominación o tratos desiguales entre individuos sin razones legítimas, generalmente apoyadas en prejuicios, estigmas y que tienen la capacidad de anular derechos y libertades.

Desde la mirada de las ciencias sociales, el sociólogo François Dubet (2019), reflexiona sobre la discriminación y los posibles obstáculos, destacando sus efectos inmediatos en las personas que enfrentan actos o situaciones discriminatorias. Para el autor, la discriminación representa “una prueba que superar, un dolor y una amenaza, ya que quiebra la fluidez de la vida social” (p. 12), además, subraya que las experiencias discriminatorias varían en intensidad y generan heridas de distinta profundidad e intimidad. Mientras algunas personas las perciben como eventos transitorios y sin mayor relevancia, otras las viven como experiencias totalizadoras que impactan profundamente su vida cotidiana y su bienestar emocional.

Estas diferencias en la percepción y el impacto de la discriminación no son casuales, sino que están profundamente enraizadas en las desigualdades estructurales que moldean la vida social. Las jerarquías preexistentes determinan quiénes tienen acceso a derechos y oportunidades plenas y quiénes no, creando ciclos en los que la discriminación y la desigualdad se refuerzan mutuamente. Tales dinámicas no solo afectan a las personas de manera individual, sino que también se sostienen mediante narrativas sociales que justifican la discriminación.

Otra forma de discriminación que Dubet (2019) señala se basa en “la creencia en la igualdad meritocrática lleva a que las personas perciban discriminación cuando las pruebas no son equitativas, lo que perpetúa la lucha por alcanzar un reconocimiento que a menudo les es negado” (p. 13).

Esta paradoja evidencia cómo la discriminación no solo se basa en restricciones explícitas, sino también en la idea de que el acceso a derechos y oportunidades depende exclusivamente del esfuerzo individual. De este modo, cuando las

desigualdades impiden la equidad real, quienes enfrentan barreras sistémicas son responsabilizados y responsabilizadas de sus propias limitaciones en lugar de cuestionar las condiciones que la producen. La discriminación, entonces, se disfraza de evaluación justa, ocultando las desventajas históricas y sociales que afectan a personas y grupos.

En su apreciación, Rodríguez Zepeda (2023), considera que “la discriminación es parte de la sintaxis o sistema de pautas conforme a la que se organiza la estructura básica de instituciones de la sociedad” (p. 273). Este filósofo distingue tres rasgos de los cuales dos se consideran fundamentales para la condición estructural del fenómeno. En primer lugar, como una serie de experiencias hacia grupos sociales que se expresan mediante conductas como la exclusión, el rechazo, el desprecio, la negación o el odio. El segundo rasgo deriva de una injusticia en el reconocimiento de la dignidad de las personas que se encuentran integradas en grupos culturalmente estigmatizados, es decir, la negación o distorsión de sus derechos es considerado una condición discriminatoria (Rodríguez Zepeda, 2023).

Este último es especialmente relevante, ya que la discriminación se entiende como una forma particular de desventaja que construye posiciones sociales desfavorecidas, limitando el acceso a los derechos, y en algunos casos, resultando en una privación parcial o total de éstos. Al mismo tiempo, genera una relación, que puede ser tanto binaria como compleja, entre diferentes grupos dentro de un sistema desigual.

A partir de estas definiciones sobre la discriminación, se puede interpretar que ésta, como ya anticipábamos, no se limita a actos individuales o aislados, sino que se entienden como formas de desigualdad estructural, inherente a un sistema de relaciones moldeadas culturalmente. Esto significa que las prácticas discriminatorias no son simples acciones discretas, sino que están profundamente enraizadas en la vida de las comunidades y que impacta de manera personal y colectiva. Es decir, los fenómenos discriminatorios no son meros fallos técnicos,

sino manifestaciones de desigualdades preexistentes que se reproducen y amplifican en diversos ámbitos.

Ahora bien, además de las expresiones más visibles o directas, existen formas de discriminación indirecta que, aunque se manifiestan de manera cotidiana, tienen efectos igualmente profundos. Estas expresiones sutiles y persistentes no solo afectan los estados emocionales, sino también el acceso a recursos materiales e inmateriales, como el tiempo, la alimentación o los capitales sociales y culturales, todos ellos mediados por las interacciones y por la percepción de la apariencia física.

Si bien estas formas no se encuentran de manera explícita en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, desde un plano interpretativo pueden comprenderse como lo que en esta investigación denominamos discriminaciones indirectas. Se trata de manifestaciones que, aunque en apariencia son distantes a las discriminaciones directas, producen consecuencias equiparables en la vida de las personas y comunidades.

Al igual que las discriminaciones tipificadas en los marcos legales, las discriminaciones indirectas son jerárquicas, refuerzan dinámicas de poder que colocan a ciertos grupos en posiciones de desventaja y representan un ataque constante a la dignidad humana, afectando la autoestima, el sentido de pertenencia, así como las libertades y derechos fundamentales. Además, actúan como mecanismos reproductores de desigualdades.

También podemos afirmar que las discriminaciones indirectas no se reducen simplemente al acto de tratar a alguien de manera diferente; implican, además, un daño social y personal que trasciende lo inmediato. No es solo una cuestión de percepción o trato injusto, sino un fenómeno con consecuencias tangibles, expansivas y duraderas.

Otra característica de la discriminación indirecta es su papel como mecanismo reproductor de desigualdades. Quienes son afectados por ella suelen quedar relegados de beneficios, recursos y derechos que, en teoría, les corresponden. Este fenómeno social opera de manera nebulosa, casi imperceptible, porque se normaliza tanto en las prácticas cotidianas como en las estructuras institucionales. La discriminación se vuelve parte del tejido social, una condición aceptada y reproducida por los miembros de la sociedad y las instituciones que la conforman. En este sentido, no solo refleja desigualdades preexistentes, sino que también las refuerza, creando un ciclo difícil de romper.

En este entramado, los prejuicios y los estigmas son motores culturales y sociales para la discriminación. Rodríguez Zepeda (2023) señala que los prejuicios, aunque se manifiestan como expresiones discursivas discretas, están profundamente entrelazados con procesos de estigmatización y “son actitudes moldeadas o condicionadas cultural y simbólicamente” (p.61). Por su parte, el estigma se define como un proceso social que configura atributos de diferencia para convertirlos en rasgos de desigualdad, atribuyéndose características negativas, reprochables, que generan temor o desprecio, que contribuye a naturalizar y “reproducir el orden discriminatorio de la sociedad como un todo” (p.61).

Así, ambos elementos refuerzan conductas sistemáticas de discriminación y desprecio, muchas veces sostenidas por estructuras culturales que aunque parecen naturales o inofensivas, encarnan valores, estereotipos y representaciones a veces inconscientes, a veces deliberadas que perpetúan relaciones desiguales. La discriminación no solo refleja desigualdades preexistentes, sino que las reactualiza y las fortalece.

Para ejemplificar los prejuicios y estigmas, y su forma de inserción con la discriminación, se presenta el caso de la “Estimada señorita corazones solitarios”⁵ retomado en la obra de Goffman (2006). Un caso paradigmático de cómo una persona que se considera privilegiada socialmente ha sido estigmatizada social, personal e inclusive íntima.

El personaje principal busca desesperadamente conexión y comprensión en un mundo que la margina. Este caso simboliza las intersecciones entre diferentes condiciones, como la discapacidad, la soledad y otros factores que impactan en su propia experiencia. La protagonista enfrenta múltiples niveles de estigma, desde el rechazo físico, hasta normas patriarcales y culturales que refuerzan su marginación. Este relato permite reflexionar sobre las barreras emocionales y sociales que limitan las oportunidades de desarrollo pleno, no solo en lo individual, sino también en lo colectivo.

Las marcas que recaen sobre la “señorita corazones solitarios” muestran múltiples niveles e intensidades de estigmas que se interseccionan como las diferencias físicas, socialmente construidas como anormalidades que se convierten en herramientas para que exista discriminación y que impactan profundamente en la identidad. Es visible que, el personaje, no solo enfrenta el rechazo de quienes la

⁵ Estimada Señorita Corazones Solitarios:

Tengo dieciséis años y estoy desorientada; le agradecería que me aconsejara. Cuando pequeña estaba acostumbrada a que los chicos que vivían en la cuadra se burlaran de mí y no era tan terrible, pero ahora me gustaría tener amigos con quienes salir los sábados a la noche como las demás chicas, pero ningún muchacho me va a invitar, porque, aunque bailo muy bien, tengo una linda figura y mi padre me compra lindos vestidos, nací sin nariz. Me siento y me observo todo el día y lloro. Tengo un gran agujero en medio de la cara que asusta a la gente y también a mí; por eso no puedo culpar a los muchachos que no quieran invitarme a salir con ellos. Mi madre me quiere, pero se pone a llorar desconsoladamente cuando me mira. ¿Qué hice yo para merecer esta terrible desgracia? Aunque hubiera hecho algo malo, nada malo hice antes de cumplir un año, y sin embargo nací así. Le pregunté a mi papá; me dijo que no sabía, pero que tal vez algo hice en el otro mundo antes de nacer, o quizá me castigaron por sus pecados. Eso no lo puedo creer porque él es un hombre muy bueno. ¿Debo suicidarme?

El saluda atentamente

Desesperada. “Epígrafe”. Citado en Goffman (2006).

rodean, sino que internaliza esta percepción sobre ella misma, y la transforma en un autoconcepto marcado por el aislamiento y la desesperanza.

Este proceso visibiliza cómo el estigma opera como una herramienta de control social, que no se limita al plano subjetivo, ni a la autopercepción donde se “sienta menos”, sino de que estas marcas pueden traducirse en prácticas concretas de exclusión, rechazo o trato diferenciado. Dichas marcas pueden incidir en las formas en que la protagonista es reconocida y tratada en ámbitos como la escuela u otras instituciones, limitando su acceso a interacciones sociales en condiciones de igualdad y restringiendo el ejercicio de derechos como a una vida digna, a la salud o a la identidad. De este modo, el estigma no solo produce afectaciones individuales, sino que se articula con dinámicas de discriminación.

Las discriminaciones en el personaje de referencia se entrelazan, ampliando el impacto del estigma en su vida. Su género y edad refuerzan las expectativas sociales que la colocan en una posición aún más vulnerable, al considerar que su valía radica en ser aceptada social y románticamente por los demás. El rechazo físico no actúa de manera aislada, sino que se articula con normas patriarcales y estereotipos culturales que rechazan a quienes no encajan en los estándares preestablecidos.

La falta de apoyo emocional por parte de su familia intensifica este aislamiento, mostrando que el estigma no sólo se perpetúa en lo público, sino también en lo íntimo. Estas condiciones se traducen en prácticas concretas de segregación y trato diferenciado, configurando situaciones de discriminación que colocan a la protagonista en una condición de desventaja para ejercer derechos en espacios las escuelas, empresas, y otras instituciones.

Este relato permite reflexionar sobre las múltiples discriminaciones y formas más íntimas en que tales afectaciones operan. Los estigmas y estereotipos están presentes en la discriminación que enfrenta la protagonista, al generar barreras

emocionales y sociales que limitan las oportunidades de desarrollo pleno. Por ejemplo, los entornos escolares, al igual que los sociales, tienden a reproducir patrones de discriminación que penalizan la diversidad física, cultural o social, invisibilizando a aquellos estudiantes que no cumplen con las expectativas normativas. Esta dinámica refuerza las desigualdades al interior de las instituciones educativas, perpetuando espacios donde algunos alumnos son sistemáticamente relegados.

Este ejemplo, muestra cómo el estigma no solo genera discriminación, sino que también afecta la capacidad de las personas para integrarse en espacios fundamentales como la escuela, un entorno importante para la construcción de la identidad y el acceso al derecho pleno a la formación educativa.

Sobre la base de esta indagación teórica, lo que sigue está orientado a referir de manera detallada a qué nos estamos refiriendo cuando aludimos a las discriminaciones indirectas, es decir, el sustento empírico que encontramos en la exploración sobre el tema entre las y los estudiantes de la UPN Ajusco. Estos hallazgos se muestran como barreras a las condiciones de educabilidad ideales para habitar los espacios escolares sin sobresaltos. El concepto de 'habitar' como señala Heidegger (2014), no se limita a la presencia física en un espacio, sino que refiere a la forma en que las personas experimentan, comprenden y se relacionan con su entorno. En el contexto escolar, esto implica analizar cómo las condiciones de discriminación impactan no solo la participación de los estudiantes, sino también su sentido de pertenencia, su autoestima y su capacidad para desarrollarse plenamente en el ámbito educativo.

En el caso de la UPN Ajusco, se ha identificado que las condiciones en que los estudiantes habitan los espacios escolares están marcadas por dinámicas de discriminación que, aunque sutiles, tienen un impacto significativo en su experiencia educativa. Estas condiciones, que dan forma a lo que se ha denominado discriminaciones indirectas, no solo se refieren a la infraestructura,

sino también a aspectos como las interacciones sociales, los estados emocionales, el tiempo dedicado a actividades académicas, la apariencia física, la alimentación, los recursos económicos y las redes construidas en su vida académica. Describir las discriminaciones indirectas, así como sus posibles efectos, permitirá identificar la existencia tangible de fundamentos y prácticas invariablemente discriminatorias entre los estudiantes de la UPN Ajusco que recientemente no se consideraban como tales. Es importante aclarar que las formas de discriminación que se enumeran a continuación fueron identificadas a partir del análisis del entorno específico del campus universitario de la UPN Ajusco.

Por lo anterior, se considera que en otras universidades, dadas las características específicas de cada institución, los resultados de la discriminación indirecta arrojen otras interpretaciones y no necesariamente igual a este caso. Esto es que, dependiendo del contexto, la lista de elementos discriminatorios podría variar. Dicho lo anterior, a continuación, se presentan y analizan las discriminaciones indirectas detectadas en los fueros de la UPN Ajusco.

2.1 Discriminaciones indirectas

Como se ha mencionado anteriormente la discriminación indirecta es uno de los conceptos más complejos del derecho y la sociología, porque, a diferencia de la discriminación directa, no hay una intención explícita de excluir. Se presenta cuando una norma, política o práctica aparentemente neutra genera un impacto desproporcionadamente negativo en un grupo específico.

2.1.1 Discriminación por emociones

La discriminación por emociones se refiere a la exclusión, deslegitimación o desatención de las y los estudiantes que expresan malestares emocionales o atraviesan crisis de salud mental. Esta forma de discriminación ocurre cuando sus experiencias son desvalorizadas, interpretadas como falta de compromiso,

debilidad o inmadurez, y no como expresiones legítimas de su condición humana y psicosocial. Al invisibilizar o estigmatizar estos estados, se niega el derecho de los estudiantes a una educación que respete su dignidad, promueva su bienestar y ofrezca condiciones equitativas para su desarrollo académico y personal.

Desde el marco legal, esta exclusión vulnera el principio de no discriminación y el derecho a la igualdad consagrados en el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como el derecho a la educación superior como derecho humano en la Ley General de Educación Superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, arts. 3 y 4), que establece que debe garantizarse con equidad, pertinencia y respeto a los derechos humanos.

En entornos universitarios, ciertos efectos como el agotamiento, la ansiedad o la tristeza suelen ser interpretadas como falta de carácter o de vocación, generando respuestas institucionales que refuerzan el aislamiento y la autoexigencia extrema. Como advierte Sara Ahmed (2014), emociones como el odio, la repugnancia, el miedo y la vergüenza se anclan emocionalmente en discursos y prácticas que sustentan el racismo, el sexismo y la homofobia configurando así formas de discriminación interseccional.

Además, Sara Ahmed (2014) muestra que estas emociones no solo se experimentan individualmente, sino que están tejidas en las estructuras sociales y políticas, afectando cuerpos y comunidades, y cómo las emociones funcionan como dispositivos que moldean relaciones de poder que excluyen y marginan a ciertos grupos. “La atención a las emociones nos permite abordar la pregunta sobre la manera en que los sujetos se involucran emocionalmente en estructuras particulares de modo tal que su desaparición se vive como una muerte en vida” (p.38).

En este sentido, estudiantes que expresan su fragilidad emocional pueden ser percibidos como “no aptos” para el éxito académico, lo que reproduce lógicas meritocráticas.

El impacto de esta modalidad discriminatoria es profundo y multifacético. Por un lado, afecta la capacidad de los estudiantes para concentrarse y desempeñarse académicamente, lo que puede traducirse en un menor rendimiento y en dificultades para cumplir con sus responsabilidades. Por otro, genera sentimientos de soledad y desconexión, ya que los estudiantes pueden sentirse incomprendidos o excluidos por su comunidad educativa. Finalmente, limita la búsqueda de ayuda por miedo al estigma, perpetuando un ciclo de silencio y desatención que agrava los problemas emocionales.

La idea de que los estados emocionales sean una forma de discriminación radica en que no solo son condiciones temporales o individuales, sino que están socialmente reguladas y valoradas de manera desigual. Ciertas emociones como la tristeza, el miedo o la ansiedad pueden ser vistas como señales de inadaptación, inmadurez o falta de esfuerzo. Esto puede llevar a que las personas que las expresan sean relegadas, etiquetadas o tratadas con menos oportunidades.

La discriminación y las emociones son temas que se han discutido en el entorno universitario. Ejemplo de ello es el programa ASPORA de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde Rosa Ramírez de Garay y José Zarco Torres (2023) señalan que:

La discriminación puede tener consecuencias serias sobre la salud mental de las personas: genera miedo, tensión excesiva, ansiedad, depresión, estrés postraumático, autorrechazo y malestar psicológico, así como aumento en el consumo de sustancias como alcohol y otras drogas como una forma de lidiar con esos afectos displacenteros. (Rosa Ramírez y José Zarco, 2023).

2.1.2 Discriminación por condición económica

Para este tipo de discriminación es importante reconocer que los recursos económicos juegan un papel muy importante para continuar los estudios. La situación económica se puede manifestar en las limitaciones y barreras materiales a las que las y los estudiantes son condicionados. Esto puede propiciar dificultades en el rendimiento académico por la dificultad para acceder a materiales educativos, tecnología o transporte, lo que coloca en desventaja frente a estudiantes con mayores recursos.

La discriminación económica se refiere a la diferencia en el trato, las oportunidades o los resultados financieros: salarios, acceso al crédito, empleo, y hasta escolaridad, ello, basado en características que no tienen relación con la productividad o el mérito económico, como el género, la raza, la edad o la procedencia social.

Desde una visión de desarrollo humano, Amartya Sen (2000) define la discriminación económica no solo como falta de dinero, sino como la limitación de libertades. Es un proceso que genera una "exclusión social" que impide a las personas convertir sus recursos en capacidades reales. Para Sen, no se trata solo de que alguien gane menos, sino de que el sistema económico le niega las herramientas como educación de calidad, salud, redes de contacto, entre otros, para participar en igualdad de condiciones en el mercado.

También el hecho de trabajar para obtener recursos es una gran desventaja, ya que esto puede generar diferentes sensaciones y limitar su experiencia universitaria por falta de recursos o tiempo que se invierte en un espacio laboral.

El apoyo familiar también impacta en las y los estudiantes, porque este es una fuente vital para marcar la estabilidad necesaria para continuar con sus estudios. Es por ello por lo que el dotar de becas, apoyar los aumentos salariales a los docentes, promover intercambios nacionales e internacionales, contar con una pequeña bolsa de trabajo, dar mantenimiento a las instalaciones así como dotar de

softwares novedosos, son clave para que las personas estudiantes puedan continuar con sus estudios.

2.1.3 Discriminación por capital social y cultural

"La discriminación es el proceso mediante el cual las diferencias culturales se transforman en desigualdades de poder y acceso a derechos" (Solís, 2017).

Este tipo de discriminación se basa en la falta de acceso a redes de contactos, conocimientos o prácticas culturales valoradas en el ámbito universitario. Estas carencias no solo limitan las oportunidades académicas y profesionales de los estudiantes, sino también el vínculo en su bienestar emocional y su sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

Para Patricio Solís Gutiérrez, la discriminación no es solo un evento aislado de prejuicio, sino un mecanismo fundamental que sostiene la estructura de la desigualdad social. Al integrar el pensamiento de Pierre Bourdieu, Solís Gutiérrez explica cómo las distinciones culturales se transforman en barreras sociales imposibles. Enfatiza en tres aspectos.

1. Dimensión de Extensión: de acuerdo a Solís Gutiérrez (2017), la Omnipresencia del Prejuicio, se refiere a la amplitud de los ámbitos de la vida social en los que operan las prácticas discriminatorias. Según el autor, la discriminación en México no se limita a un sector, sino que es "reiterada y generalizada" (p. 133). Aquí entra en juego el concepto de Habitus. La discriminación se vuelve extensa porque está internalizada en las disposiciones cotidianas de los sujetos. No es solo una ley injusta, sino una forma de mirar, hablar y clasificar que se despliega en la escuela, el trabajo, el mercado y el espacio público.

En la práctica, la discriminación cultural se extiende desde el rechazo a una lengua indígena hasta la descalificación de ciertos gustos estéticos, validando lo que Bourdieu llama capital cultural heredado como el único legítimo.

2. Dimensión de Jerarquía: en ella se analiza cómo la discriminación establece rangos de valor entre las personas (Solís Gutiérrez, 2017), para este autor, la discriminación cultural sirve para marcar quién está "arriba" y quién "abajo" en la escala social, basándose en rasgos fenotípicos o prácticas culturales. Con ello se enfatiza en la noción de distinción, para Bourdieu, las clases dominantes utilizan sus prácticas culturales: lenguaje refinado, consumo de arte alto, credenciales educativas, entre otros, para distanciarse de las clases populares. Solís Gutiérrez argumenta que la jerarquía se mantiene a través de la violencia simbólica, en donde los grupos discriminados terminan por aceptar las definiciones de los dominantes, percibiendo su propia cultura como "inferior" o "folclórica" frente a la cultura oficial.

3. Dimensión de Diversidad: está entendida como los múltiples ejes de exclusión. La diversidad se refiere a la multiplicidad de rasgos o atributos que son utilizados como base para la discriminación, etnia, color de piel, género, clase social (Solís Gutiérrez, 2017), este autor, enfatiza que estos ejes no actúan solos, sino que se interceptan. Es por ello por lo que, enfatizando en Bourdieu, la diversidad de la discriminación se entendería a través de los diferentes campos sociales. Un sujeto puede poseer capital económico, pero carecer de capital cultural legítimo (el "nuevo rico", es decir el que apenas llegó a reconocerse por contar con poder adquisitivo monetario), sufriendo discriminación en campos de alta distinción. Esto, al no contar con un lenguaje refinado, o al no pertenecer al círculo social establecido, no contar con las credenciales que lo legitiman como un profesionista o vivir en una zona marginada.

Solís Gutiérrez (2017), utiliza a Bourdieu para explicar que, en México, el color de la piel y el origen étnico actúan como "marcas de estatus" que pueden anular incluso el éxito económico. Un niño indígena en un internado puede adquirir conocimientos, (capital cultural incorporado), pero la estructura social seguirá discriminando por su origen, capital simbólico negativo, en otros campos.

Uno de los efectos más evidentes de esta discriminación, como dijimos, es la falta de acceso a redes que generan vínculos que verifican los capitales sociales, lo que dificulta la obtención de información clave sobre becas, oportunidades laborales o actividades extracurriculares. La construcción de redes de apoyo, tanto con compañeros como con profesores, juega un papel fundamental en la experiencia universitaria, porque estas conexiones no solo facilitan el acceso a recursos, también contribuyen al desarrollo personal de la estudiante o el estudiante generando lazos de confianza.

Otro aspecto es la participación activa en grupos de estudio, eventos académicos o actividades extracurriculares organizadas por instituciones académicas u organizaciones civiles. Estas actividades tienden a fomentar la interacción y el aprendizaje colaborativo, para el beneficio y desarrollo profesional.

La comunicación, el contacto y la socialización con docentes y compañeros son clave en la construcción de saberes necesarios para las y los estudiantes. Fomentar estas redes no solo beneficia al sector estudiantil en el corto plazo, sino que también les brinda ventajas significativas en el futuro, tanto en el ámbito profesional como personal.

Es así como la discriminación por capital social y cultural refleja cómo las barreras no económicas también pueden limitar el desarrollo pleno de las y los estudiantes.

2.1.4 Discriminación por alimentación

Aunque la alimentación es un derecho fundamental y necesario para el bienestar de la sociedad, su acceso y calidad están sujetos a diversas limitaciones y condiciones. Estas no solo están vinculadas a los recursos económicos, sino también a factores como el tiempo, los hábitos y las dinámicas de vida de las personas.

La discriminación alimentaria en México es un fenómeno multidimensional que entrelaza la desigualdad económica, el racismo estructural y la imposición de patrones de consumo globales sobre las dietas tradicionales. No se trata solo de la falta de acceso a los alimentos, sino de la estigmatización de ciertos hábitos alimenticios y la vulneración del derecho a una nutrición culturalmente adecuada. Esta, ocurre cuando ciertos grupos sociales, principalmente comunidades indígenas, rurales y de estratos socioeconómicos bajos, enfrentan barreras para acceder a alimentos sanos y son víctimas de un sistema que desvaloriza sus sistemas alimentarios tradicionales. "La discriminación alimentaria en México no es solo un problema de ingresos, sino una manifestación de la exclusión social donde los alimentos asociados a la identidad indígena y campesina son desplazados por productos ultraprocesados que gozan de mayor 'estatus' simbólico" (Morales y Magaña, 2020).

En México, la dieta ha sido históricamente un marcador de clase. Según autores como Bertrán (2010), existe una jerarquización donde el consumo de ciertos alimentos como el maíz criollo, el pulque o los quelites, fue estigmatizado durante décadas como comida de pobres, mientras que la adopción de dietas occidentales se vinculó con el progreso. Siguiendo a Bourdieu (2010), el "gusto" alimentario se convierte en una herramienta de distinción. El rechazo a los mercados populares o la preferencia por cadenas de supermercados transnacionales refleja una discriminación hacia las formas tradicionales de abasto y consumo.

Por otro lado, la discriminación también se manifiesta de forma indirecta a través de la configuración de los entornos. Las zonas menos favorecidas de México a menudo se convierten en desiertos alimentarios, donde no hay acceso a comida fresca, o solo está la tiendita en donde solo abundan productos ultraprocesados (frijoles enlatados, papitas, refrescos bebidas azucaradas, panecillos). "El acceso a una dieta saludable en México está determinado por el código postal. Existe una discriminación geográfica donde las poblaciones indígenas y periféricas son

capturadas por una oferta alimentaria de baja calidad nutricional y alta densidad calórica" (Ortiz-Hernández, et. al., 2015).

Ahora bien, vinculando este tema con la educabilidad (IIPE-UNESCO), la discriminación alimentaria afecta directamente el rendimiento escolar. Un niño que sufre de malnutrición (ya sea desnutrición o anemia por exceso de ultraprocesados) parte de una desventaja biológica que el sistema educativo rara vez compensa.

La discriminación alimentaria en México es una forma de biopoder, donde el acceso a una vida sana está condicionado por la posición en la jerarquía social, racial y cultural del país.

Por otro lado, una de las principales limitantes es la cantidad de comidas al día. Aunque se recomienda que una persona adulta consume tres comidas diarias, esto no siempre es posible debido a la falta de tiempo o recursos económicos. Muchos estudiantes, especialmente aquellos que combinan estudios con trabajo o responsabilidades familiares, enfrentan dificultades para cumplir con esta recomendación.

Otro aspecto es la calidad de los alimentos consumidos. En muchos casos, los estudiantes optan por alimentos altos en grasas o azúcares, como comida chatarra o refrescos, debido a su bajo costo y fácil acceso. Estos productos no aportan los nutrientes necesarios para mantener un rendimiento académico óptimo y, a largo plazo, pueden generar problemas de salud.

La alimentación, desde esta perspectiva, es un factor que influye significativamente en el desempeño escolar. No obstante, la vida de un estudiante universitario suele estar marcada por exceso de trabajo, agotamiento intelectual y falta de tiempo para preparar o acceder a alimentos balanceados.

La alimentación es un factor de discriminación indirecta porque las desigualdades en el acceso a una dieta adecuada y balanceada no solo afectan la salud y el bienestar de los estudiantes, sino que también generan desventajas que impactan su desempeño académico y su integración social.

2.1.5 Discriminación por apariencia

La discriminación por apariencia, a menudo denominada discriminación estética, es un mecanismo de exclusión que utiliza el cuerpo y la imagen como indicadores de valor moral, capacidad intelectual y estatus social. Este fenómeno, al ser internalizado, genera una desconexión emocional profunda donde los sujetos sacrifican su bienestar para encajar en una identidad legítima. Es por lo que la discriminación por apariencia no es un hecho superficial, sino un sistema de estratificación. Como se ha mencionado, Goffman define el estigma como un atributo que vuelve a una persona diferente y la reduce.

La apariencia física que se desvía de la norma como el peso, color de piel, vestimenta, rasgos faciales; funciona como un estigma visible que desacredita al individuo antes de que este pueda hablar. Pierre Bourdieu (2010), reflexiona, sobre capital corporal que el cuerpo es una forma de capital físico. La apariencia no es solo biología, sino una manifestación del capital cultural y de clase. Una buena apariencia es interpretada por la sociedad como signo de disciplina, higiene y éxito, mientras que una apariencia fuera de esos parámetros se asocia con el descuido o la falta de recursos, justificando la exclusión y la discriminación indirecta, en oportunidades laborales, y educativas, entre otras.

2.2 La invisibilización de las emociones

Cuando la discriminación por apariencia impera, los actores sociales se ven obligados a gestionar no solo su imagen, sino también sus emociones para sobrevivir al sistema. Hochschild (2012) sostiene que los individuos realizan un

esfuerzo constante por moldear sus emociones para que coincidan con las expectativas sociales, en este caso, el aula. En contextos de discriminación, el actor debe invisibilizar su dolor, vergüenza o enojo para no confirmar el estereotipo negativo asociado a su apariencia, por ejemplo, el “pobre resentido” o la “mujer histérica”. Es por ello por lo que quienes estudian construyen una identidad que satisface al observador, es decir, a la comunidad educativa, pero que no les hace sentir del todo bien. Esta identidad prestada genera una alienación emocional en las personas estudiantes que hace que se sientan extrañas en su propia piel porque su energía está volcada en “parecer” en lugar de “ser” porque si no ocurre esto, no son parte del grupo.

Es por lo que, el malestar surge cuando hay una ruptura entre nuestras disposiciones internas y origen (hábitus) y el entorno social que exige una apariencia específica. Entonces, para ser aceptado en entornos de poder o académicos, el actor oculta su cultura y rasgos originales. Esta identidad exitosa es, en realidad, una fuente de sufrimiento porque requiere la negación constante del yo.

Como mencionamos antes, la dimensión de jerarquía de Solís Gutiérrez explica que la discriminación por apariencia refuerza la idea de que ciertos cuerpos son superiores. El actor que intenta alcanzar esa jerarquía inalcanzable vive en un estado de ansiedad crónica y desvalorización. Por su parte, Ahmed (2014) sugiere que algunas emociones son empujadas hacia afuera de la esfera pública. El sentimiento de no pertenecer debido a la apariencia es invisibilizado por el discurso del mérito y la buena presencia, obligando al actor a cargar con la culpa de su propio malestar, dado que se decide de manera personal asumir ese sentimiento.

Este proceso es especialmente crítico en instituciones educativas universitarias donde se puede presionar a las personas jóvenes a adoptar una identidad estética urbana para progresar, invalidando sus emociones de arraigo y su identidad original.

Ahora bien, la forma en que se es observado en el entorno social en su conjunto es relevante al momento de las interacciones y relaciones que se van formando en el paso por las diversas instituciones a las que se está inserto. Esta forma de discriminación se basa en estereotipos y normas sociales que privilegian ciertos tipos de apariencia y desvalorizan otros.

Por ejemplo, el racismo sigue limitando las posibilidades de muchas personas con piel más oscura, mientras que los sesgos de belleza influyen de manera ostensible, favoreciendo a quienes cumplen con estándares estéticos dominantes.

Asimismo, la corporalidad y la vestimenta pueden ser factores de estigmatización, afectando la percepción. Las personas con sobrepeso suelen enfrentar prejuicios, aunque también las personas de complexión delgada la enfrentan. La vestimenta tiene implicaciones, mientras que quienes visten de manera no convencional pueden ser excluidas de ciertos entornos. Además, la edad es otro criterio de discriminación basado en la apariencia, ya que en muchos sectores se castiga el envejecimiento, dificultando la participación de personas mayores. En este sentido, la apariencia no es solo una cuestión personal, sino un elemento que estructura desigualdades y refuerza jerarquías sociales.

Reconocer que las discriminaciones indirectas son un fenómeno que redefine las jerarquías sociales, plantea desafíos éticos y políticos inéditos. Estas discriminaciones no solo amplían las brechas ya existentes, sino que también introducen barreras para grupos que antes no eran percibidos como vulnerables. Las discriminaciones indirectas reflejan cómo las sociedades adaptan sus prejuicios a los contextos actuales, generando formas recientes de visibilizar la discriminación.

Actualmente vivimos en una época de alta sensibilidad hacia las discriminaciones, las cuales amenazan con deteriorar los vínculos de solidaridad que unen a la sociedad Dubet (2019). Estas problemáticas no se limitan al ámbito universitario,

sino que se extienden a la vida cotidiana, afectando la cohesión social y la percepción de justicia. Autores como Michael J. Sandel (2023) señalan que el descontento democrático y las desigualdades económicas son detonantes clave de este malestar, pues al no tener recursos para adquirir o consumir los artículos de moda, las estudiantes y los estudiantes quedan fuera del círculo social activo, es por ello que Sandel argumenta que la globalización y las políticas económicas neoliberales han exacerbado la brecha entre ricos y pobres, creando un terreno fértil para nuevas formas de exclusión a partir de la apariencia.

Otra característica es la injusticia persistente es la discriminación racial, que sigue siendo un problema significativo en Estados Unidos, en particular en la manera en que las comunidades afrodescendientes o afroamericanas enfrentan desigualdades en el acceso a oportunidades, servicios y derechos. Esto se manifiesta, por ejemplo, en la violencia policial y en las dificultades para acceder a la justicia dentro del sistema legal.

En el caso mexicano, las dinámicas históricas y sociales son diferentes, también es posible identificar expresiones de discriminación y racialización que impactan principalmente a poblaciones indígenas, afrodescendientes y habitantes de territorios periféricos. Ejemplo de ello son las condiciones de exclusión, desigualdad y violencia presentes en regiones como el estado de Guerrero o en alcaldías periféricas de la Ciudad de México, tales como Milpa Alta, Tláhuac y Xochimilco, donde persisten problemáticas relacionadas con la marginación social, el acceso desigual a servicios y distintas formas de estigmatización territorial y racial.

Otro aspecto importante que resalta la discriminación emocional es: la gordofobia, esta, no surge de manera aislada, sino que refleja y amplifica sesgos raciales y de género que ya existían en la sociedad.

Otra característica es que las discriminaciones indirectas no son estáticas, sino que varían dependiendo de factores culturales, históricos y sociales específicos. Esto

significa que la discriminación indirecta puede surgir en respuesta a cambios en la sociedad, como la creciente visibilización de identidades o la precarización laboral en la economía.

Además, estas discriminaciones suelen afectar a grupos que históricamente han sido invisibilizados, silenciados o normalizados, lo que dificulta su reconocimiento y combate. Por ejemplo, las personas con discapacidades cognitivas o las comunidades indígenas en contextos urbanos enfrentan barreras que, aunque no son nuevas, han sido ignoradas o minimizadas en los análisis tradicionales.

Así pues, afirmamos que las discriminaciones indirectas representan un fenómeno complejo y multifacético que requiere un análisis profundo y contextualizado así como una reflexión objetivada que dé lugar al análisis estructural, en este caso, de la UPN. Su carácter interseccional, estructural y dinámico las convierte en un desafío tanto teórico por su poca investigación, porque no solo reflejan las desigualdades históricas, como prácticos, en la medida en que responden de manera directa a los cambios sociales, tecnológicos y culturales contemporáneos.

2.3 Las condiciones de educabilidad, parte de la discriminación

Es cierto que hasta hace poco prevalecía la vieja idea de que debía dejarse a la suerte del estudiantado enfrentar todo tipo de desafíos si es que quería subir “las escarpadas montañas del saber”⁶, pero ahora, está cada vez más claro que sería mucho más importante que tal aventura pudiera ser emprendida con las fornituras necesarias para que, en la medida de lo posible, los desafíos fueran fundamentalmente los del esfuerzo intelectual. Orientarse bajo esta premisa significa que hay que explorar con más detalles qué otras necesidades requieren

⁶ “En la ciencia no hay calzadas reales y sólo llegarán a sus cimas luminosas quienes no escatimen esfuerzos para escalar sus senderos escarpados” (Karl Marx, prólogo a la edición francesa de *El Capital*, 2008).

atención para que los estudiantes reúnan de mejor manera las condiciones de educabilidad que necesitan para dar lo mejor de sí en su proceso formativo.

Explorando al respecto, sobre todo en los niveles de la formación educativa, el profesor Juan Carlos Tedesco en su libro, "Educar en la sociedad del conocimiento", publicado el año 2000, llegó a proponer algunas de estas necesidades. Tedesco (2000) plantea que, si bien la educación es vista como un derecho y un factor de equidad social, en la práctica tiende a generar mayores desigualdades, porque el acceso a la educación superior está restringido para los sectores más favorecidos en términos económicos, culturales, tecnológicos y familiares, entre otros. En sus palabras, "una sociedad y una economía basadas en el uso intensivo de conocimientos produce simultáneamente fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación" (p. 15).

Esto sugiere que la educación y sus instituciones no se limitan únicamente a los procesos de escolarización. Su espectro es más amplio y está definido por condiciones sociales que impactan de diversas maneras al estudiantado que transita por el sistema educativo, generando así situaciones de ventaja o desventaja en su trayectoria universitaria.

Una de estas condiciones claramente tiene que ver con los asuntos emocionales de las y los estudiantes. Otra estaría relacionada con los aspectos nutricionales, es decir directamente con la alimentación, los tiempos de comida necesarios y suficientes. Y otra más con el descanso, con las horas de sueño. Y quizás, si extendemos la lista, podríamos destacar otras necesidades como la disponibilidad de tiempo para la lectura, la cultura, y también para el deporte y el esparcimiento. Pero como no se trata de especular, sino de algo que debe derivarse de lo que viven y enfrentan directamente las y los estudiantes, nuestro equipo decidió hacer la exploración con ellos. La conjetura para esto se apoya en una hipótesis lanzada por el profesor François Dubet (2023), misma que señala que vivimos tiempos de

“discriminaciones múltiples”, tiempos en donde las discriminaciones atacan de manera simultánea e interseccional.

Esto significa que las personas pueden experimentar desigualdades en diferentes dimensiones, como la económica, la educativa, la de la salud, el acceso a oportunidades o la representación política, o varias de ellas al mismo tiempo. Por ejemplo, una persona puede ser parte de una clase social relativamente alta, pero enfrentar discriminación racial o de género, lo que afecta su calidad de vida y oportunidades.

Tal cúmulo de discriminaciones, en la lectura del profesor Dubet (2023), se entiende que terminan por erosionar la solidaridad y debilitar los fundamentos de la unidad que necesita la sociedad. Y esto sucede así porque tales discriminaciones son, en realidad, fermento de mentalidades egoístas, y potenciadoras de conflictos intracomunitarios altamente proclives al desgarrar del tejido social. De modo que si bien, nuestro interés se funda en lo específico en una preocupación por las situaciones que viven y experimentan las y los universitarios, nuestro interés es algo que trasciende los perímetros de los campus para colocarse en el punto de la necesidad de problematizar “lo que nos une” (Dubet, 2023) y de lo que nos debería fortalecer como sociedad.

2.4 Las discriminaciones son múltiples

Las discriminaciones múltiples están erosionando la solidaridad, la unidad social, y con ello ha crecido el desgarrar del tejido social y, aún más, se está manifestando el descontento democrático. Sandel (2023), advertía el advenimiento de una situación semejante, en la primera edición de su libro: “El descontento democrático” publicado en 1996, para el caso de los Estados Unidos de Norteamérica. La segunda edición de este mismo libro (en el 2023), lo confirma definitivamente para ese país y ayuda a entender el fenómeno en el resto del mundo en donde la democracia se había enseñoreado. Si con la promesa de la democratización se

trataba de buscar lo que nos unía para procurar sus ensanchamiento y desarrollo, ahora, en los tiempos de *las pasiones tristes*, como Sandel (2023) lo llama, la preocupación parece estar mirando hacia la identificación de lo que nos está dividiendo y debilitando socialmente. Y en ello ocupan un lugar destacado las múltiples discriminaciones. La sociedad abierta aqueja este problema y no es menor en la mira de autores como Dubet (2015). Y en el acto las instituciones educativas también, y en específico las instituciones de educación superior.

En ellas, las discriminaciones múltiples han servido de motivo para que la maquinaria institucional verifique efectos académicos adversos entre los directamente afectados, al tanto que, en simultáneo, estas discriminaciones añadidas están alimentando poderosamente sus efectos de agravio en forma horizontal, provocando estragos entre pares, entre quienes, pese a todo, son, como universitarias y universitarios, de algún modo bastante semejantes entre sí.

Pero mientras eso sucede, también se advierte que ha comenzado a suceder un fenómeno advenedizo que hace ver que en la medida en que se han estado practicando acciones de contención a las discriminaciones, la carga negativa de éstas se ha comenzado a transferir a las más recientemente identificadas, haciéndolas aparecer con mayores cargas de intensidad y de virulencia. Al mismo tiempo, también es posible verificar que está sucediendo una especie de mutación de las discriminaciones, mismas que aparecen con otras denominaciones. De este modo se puede constatar, como lo hiciera Adela Cortina Orts (2017) cuando advierte la fuerza de lo que denomina es “el odio a los pobres” bajo el concepto que esta autora ayuda a recuperar en su obra y que responde a la denominación de aporofobia.

Cortina Orts sostiene que la aporofobia es un fenómeno sin nombre. Al no nombrarlo, no podemos combatirlo. Estudiar el odio al pobre permite identificar que muchas veces el rechazo hacia un migrante o una persona indígena no es por su origen, sino por su situación de precariedad.

La importancia de su estudio radica en la crítica al modelo de sociedad actual. Cortina Orts (2017) explica que hemos construido una sociedad basada en el intercambio contractual, es decir, doy para que me des. Es así como los pobres, al ser percibidos como personas que no pueden dar nada de vuelta, quedan fuera del juego social. Estudiar esto permite proponer una ética de la compasión y el reconocimiento, donde la dignidad de la persona no dependa de su capacidad de consumo.

O bien, como sucede con el renovado pulso de la discriminación de los cuerpos robustos bajo el apelativo novedoso de la gordofobia. Otras formas: las de las inteligencias múltiples (Gardner, 2016) en la que los niños que son menospreciados por sus talentos son generalmente hijos de familias con capitales económicos, sociales y culturales elevados, entre otras. En este sentido, se reafirma que las instituciones no están preparadas para dejar que las infancias desarrollen su agencia. En la mayoría de las instituciones educativas, el adultocentrismo es lo que permea la práctica diaria. En las universidades, el profesor es la autoridad y generalmente tiene el conocimiento absoluto. Con lo anterior no se da paso a nuevas formas de reorganización y reconocimiento de estudiantes que tengan conocimientos elevados. No hay, o no se ha encontrado hasta ahora, por lo menos en México, una atención que favorezca el desarrollo potencial cognitivo de la comunidad estudiantil superdotada.

Este concepto de Cortina Orts es el eslabón perdido para entender, por ejemplo, que a veces los programas de integración indígena fallan: si el sistema educativo ve al alumno pobre solo como alguien que recibe y no como alguien que aporta capital cultural, está ejerciendo una violencia aporofóbica silenciosa.

Para comprender cómo las diferentes formas de discriminación se entrelazan e impactan a las personas, se propuso la “red de discriminaciones múltiples” (Imagen 1). Este modelo representa una dinámica compleja en la que individuos y

comunidades pueden experimentar múltiples opresiones de manera simultánea, creando una experiencia única y en constante evolución.

Imagen 1. Red de discriminaciones múltiples



Fuente: Elaboración propia

La telaraña es una poderosa metáfora que sugiere cómo es que diferentes factores se entrelazan y se refuerzan para crear y reproducir la opresión, todas juntas forman una estructura que atrapa, domina y también limita a las personas. La red de discriminaciones múltiples es un sistema complejo donde las categorías de exclusión no actúan de forma aislada, sino que se entrelazan para crear experiencias de opresión únicas y profundas. En sociología, este fenómeno se analiza bajo el concepto de interseccionalidad.

Imaginamos, una red donde cada nodo es una característica de identidad. Cuando varios nodos se activan simultáneamente, la exclusión no se suma, se potencia. Por ejemplo: la identidad étnica, la lengua y el racismo son el núcleo de la exclusión estructural en América Latina. El racismo dicta que ciertos rasgos y lenguas tienen menos valor, lo que margina a la persona antes de que interactúe. Es así como la pobreza y la marginación, actúan como el terreno donde crecen las demás

exclusiones. La marginación geográfica, vivir en zonas aisladas, limita el acceso a servicios básicos, convirtiendo la pobreza en un ciclo difícil de romper.

Por su parte, el género y la edad de las niñas y los adultos mayores suelen ser los más vulnerables en contextos de pobreza. En la infancia, el género puede determinar quién asiste a la escuela y quién se queda a realizar labores de cuidado. También, la apariencia, la gordofobia y la discapacidad son discriminaciones basadas en el cuerpo. La sociedad impone un estándar; cualquier desviación por peso, discapacidad o rasgos físicos es castigada con el estigma y la percepción de incapacidad dejando fuera de las oportunidades a quien lo padezca.

Es así como se interpreta una amplia gama de factores que pueden llevar a las discriminaciones, ya sea de manera intermitente o permanente a cuestiones que pueden ir sobre formas de opresión que están en constante atención y otras que, aunque relativamente nuevas, son constantes e impactan de diversas formas e intensidad. Los hilos de la telaraña se entrecruzan, lo que sugiere que las diferentes formas de discriminación no son independientes, sino que a menudo se refuerzan mutuamente.

La discriminación indirecta, lejos de ser un fenómeno aislado, se articula en un circuito de retroalimentación con las desigualdades estructurales. Estas últimas no solo condicionan las formas institucionalmente reconocidas de discriminación, sino que también determinan la emergencia de nuevas modalidades discriminatorias en entornos sociales diversos. Así, las asimetrías en capital económico, cultural y social se transfieren a espacios donde antes no existían como en los campos escolares, laborales o tecnológicos, en situaciones cotidianas, adquiriendo rostros renovados, pero conservando su base estructural, de inferiorización.

Este proceso evidencia un ciclo de reproducción ampliada, las discriminaciones indirectas no constituyen un mero fenómeno secundario o desenlazado, sino una reactualización sistémica de las desigualdades históricas en nuevos espacios

sociales. Donde éstas no solo se replican, sino que se naturalizan y jerarquizan mediante mecanismos de discriminación sutil, a menudo enmascarados bajo discursos de neutralidad, perpetuando así condiciones de vida desiguales y estructurando nuevas formas de marginalidad.

Ahora bien, como menciona la UNESCO (IIPE), la educabilidad depende de que las niñas y niños, y jóvenes lleguen a la escuela con sus necesidades básicas cubiertas. La red de discriminación corta estos suministros.

Aquí es donde la red se vuelve peligrosa porque parece neutral. La discriminación indirecta ocurre cuando una regla igual para todos perjudica a los que están en la red.

Una escuela que aplica un examen nacional estandarizado en español para todas las regiones. Parece justo porque todos hacen el mismo examen, pero discrimina indirectamente a quienes tienen una lengua materna indígena. O, pedir tareas por internet en una zona de alta marginación. La regla es entregar la tarea digital, pero excluye a quienes no tienen recursos económicos y acceso a la tecnología.

La educabilidad no es una capacidad del cuerpo estudiantil, sino una responsabilidad del sistema. Cuando la red de discriminaciones múltiples se activa, la discriminación indirecta se encarga de culpar al a la estudiante o el estudiante por no poder aprender, cuando en realidad es el sistema el que no ha creado las condiciones para recibirlo en su diversidad.

Capítulo 3. Discriminaciones Indirectas en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

3.1 Justificación metodológica

La decisión empleada de un método cualitativo, en virtud del objetivo de este proyecto, es porque se destaca como una herramienta fundamental para investigar temas sensibles y complejos, como son las formas de discriminación. Al abordar estas cuestiones, el método cualitativo permite explorar las diversas y sutiles experiencias de las personas afectadas, proporcionando una visión más completa y matizada de los fenómenos socioeducativos. El método cualitativo según Maxwell (2019, p. 215) se caracteriza por su enfoque en la exploración profunda y contextual de experiencias humanas, permitiendo la generación de conocimiento a través de la interpretación rica y flexible de datos no numéricos.

Maxwell (2019, p. 223), al abordar el método cualitativo, sugiere la encuesta como herramienta valiosa para captar y analizar la dinámica de los procesos sociales, aunque es considerada parte del método cuantitativo. Al relacionar cuidadosamente los datos de las encuestas con distintos procesos sociales, los investigadores pueden obtener una comprensión más profunda de cómo estos procesos interactúan y afectan la vida de las personas dentro de un contexto específico.

Utilizar encuestas cualitativas, en este contexto educativo, resulta especialmente valioso porque permite a la comunidad universitaria compartir sus experiencias personales, percepciones y sentimientos y además hacer cuantificable, para fines de validez, esas reflexiones subjetivas. Esto facilita la identificación de patrones no siempre visibles a través de datos puramente cuantitativos, como sesgos implícitos, microagresiones y estructuras de poder subyacentes, lo que abona a entender mejor cómo se manifiestan y perpetúan dinámicas en diferentes contextos y a su vez, es crucial para sugerir el diseño de políticas y programas

eficaces para combatir la discriminación y promover la equidad y la inclusión en la sociedad.

Las encuestas deben contener una guía conceptual en la que se desarrolla el proyecto. En este caso, la guía va en torno a las discriminaciones indirectas y las condiciones de educabilidad en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional. De su asistencia como recurso orientador, de dicha guía resultan algunas categorías de análisis como las emociones, el tiempo, la autopercepción, alimentación, economía y la interacción social. Teniendo esto como base, se pueden ubicar los niveles de análisis para el desarrollo de la encuesta y así mismo se facilita la definición de las preguntas que deben hacerse así como de las variables que hay que incluir. Todo esto resulta fundamental para asegurar que los y las estudiantes comprendan las preguntas y se identifiquen con las posibles respuestas. Con ello, en cierta forma es posible garantizar la objetividad de los resultados.

Mediante esta asistencia metodológica, se pudo diseñar las preguntas cerradas que permitieron la recolecta de los datos consignados. Un dato adicional es que las preguntas se pudieron estructurar de tal manera que la información admite ser cuantificada mediante escalas como las de Likert, de múltiples opciones, etc. (Maxwell, 2019, p. 142).

Para la implementación del instrumento, esta metodología sugiere la selección de la muestra representativa de la población objetivo, no con ello siendo una metodología cuantitativa, en este caso referido a los estudiantes de licenciatura de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional atendiendo aspectos como los etarios y de género. En otro momento de la encuesta, fue importante orientar la formulación de las preguntas con las categorías, atendiendo el enfoque subjetivo de análisis.

Así pues, con base en esta línea de investigación, la validez de los datos subjetivos fue calibrados tomando en cuenta las percepciones y experiencias, mientras que, donde la información recuperada lo permitía, la validez de los datos numéricos se centró en la precisión de las mediciones y su capacidad para representar fenómenos cuantificables. Como mencionan Maxwell, (2019); Della Porta y Keating, (2013), la validez de los datos subjetivos está más relacionada con el contexto y la perspectiva del participante, mientras que la validez de los datos numéricos reafirma con datos la rigurosidad metodológica y el diseño del estudio. Ahora bien, conviene decir en apego a lo que concierne a las sugerencias de nuestros autores, que los datos subjetivos, así como los de orden numérico tienen sus propias consideraciones de validez y desafíos asociados. Los datos cuantitativos pueden ser utilizados para validar hallazgos cualitativos. Cuando ambos conjuntos de datos apuntan a conclusiones similares, se reafirma la validez de los resultados. Por ejemplo, “si una encuesta cuantitativa muestra una tendencia y las entrevistas cualitativas proporcionan explicaciones complementarias, la confianza en la conclusión general aumenta” (Maxwell, 2019, p. 255).

En síntesis, hemos seguido en nuestra investigación los elementos que la propuesta metodológica reseñada en estas líneas sugiere con toda puntualidad, dando por hecho que las encuestas, al ser un instrumento cuantitativo, pueden proporcionar datos que identifican patrones y características generales de una población. De este modo procedimos para cuantificar la frecuencia de ciertas actitudes o comportamientos, sentimientos o estados de ánimo que fueron apareciendo en la indagación. Al final, resulta recomendable señalar que los resultados de estas encuestas merecen ser aquilatados con el complemento que ofrece el aparato conceptual aquí reseñado.

3.2 Aplicación de la encuesta en la Universidad Pedagógica Nacional

Para el desarrollo de la investigación se aplicó una encuesta digital elaborada bajo el marco teórico conceptual expuesto a lo largo del proyecto. El instrumento de

apoyo fue elaborado en la plataforma “Google Forms”, misma que fue administrada por el equipo de trabajo. Esta herramienta permite diseñar formularios personalizados con diferentes tipos de preguntas, como opciones múltiples, casillas de verificación, respuestas cortas entre otros. Su interfaz es intuitiva, lo que facilitó crear y distribuir nuestras cuestiones sin necesidad de conocimientos técnicos complejos. Es por ello por lo que los resultados se recopilaron y almacenaron de manera automática en una hoja de cálculo. Tal procedimiento nos permitió desarrollar y analizar los datos con el apoyo inmediato del marco teórico de referencia.

3.3 Recursos de indagación y población estudiada

Para el desarrollo de nuestra indagación se formularon 36 preguntas que forman parte de 6 ejes temáticos analíticos. Adicionalmente agregamos un apartado inicial para lograr el registro de los datos generales de los participantes (ver Tabla 1). Los seis ejes abordan categorías de análisis que se pueden complementar con las condiciones personales, sociales y del entorno escolar que fundamentan las formas de discriminación indirecta en la Universidad Pedagógica Nacional.

La aplicación de la encuesta favoreció la recopilación de datos para la composición de una base que respalda la interpretación de los resultados. Es así entonces que se logró la identificación de temas relevantes que consideramos para realizar el análisis de las formas de discriminación indirecta que influyen en las vivencias de las y los estudiantes. Esto, asegurando el análisis dirigido por las inquietudes y realidades de los participantes. Este enfoque innovador y accesible plantea una panorámica más completa y precisa sobre las experiencias del estudiantado.

A continuación exponemos el orden de los ejes y de las preguntas incluidas en la encuesta.

Tabla 1. Cuestionario

Eje	Preguntas	Respuestas
Datos generales	¿Qué programa escolar estás cursando?	→ Sociología → Psicología Educativa → Pedagogía → Educación Indígena → Administración Educativa → Posgrado → Especialidad → Otra
	¿Qué semestre estás cursando?	→ 1° Semestre → 2° Semestre → 3° Semestre → 4° Semestre → 5° Semestre → 6° Semestre → 7° Semestre → 8° Semestre
	Sexo	→ Femenino → Masculino → Prefiero no decirlo
	Edad	→ Respuesta abierta
	¿Pertenece a un pueblo originario?	→ Si → No
	¿Tienes alguna discapacidad?	→ Si → No
Condiciones emocionales	¿Qué estado de los que se enlistan define mejor tu condición anímica durante tu semestre?	→ Felicidad → Neutral → Tristeza → Ansiedad → Relajado → Enojo → Amor → Frustración → Optimista → Pesimista → Motivado → Desmotivado → Estresado → Tranquilo
	¿Cómo impactan en tí, en tu condición de estudiante?	→ Mucho → Poco → A veces

		→ Nunca
	En particular, ¿qué emociones afectan tu rendimiento escolar?	→ Estrés → Ansiedad → Frustración → Tristeza → Desmotivación → Enojo → Depresión → Miedo → Inseguridad → Agotamiento → Confusión → Soledad → Otro(Respuesta abierta)
	¿Qué estrategias utilizas para manejar las emociones que impactan tu rendimiento escolar?	→ Organización del tiempo y planificación de tareas → Hablar con amigos, familiares o profesionales → Recibir atención psicológica → Lo trato de resolver por mi propia cuenta → Otro (Respuesta abierta)
	¿Crees que es importante recibir acompañamiento psicológico durante tu desarrollo académico?	→ Si, siempre → Si, algunas veces → No, no es importante → No estoy segura/o/e → Otro (Respuesta abierta)
Condiciones de tiempo	Como estudiante, ¿Cuánta importancia le das a la gestión de tu tiempo?	→ Muy importante, es fundamental en mi vida → Importante, es una herramienta necesaria → Poco importante, es algo que no lo tomo tanto en cuenta → Nada importante, no es necesario
	¿Con qué regularidad planificas tus actividades escolares?	→ Siempre → A veces

		→ Nunca
	¿Cuántas horas duermes al día?	→ 7 horas → Más de 7 horas → Menos de 7 horas
	Posterior a tu horario escolar, ¿cuánto tiempo adicional inviertes en tus actividades académicas?	→ Más de 4 horas → 4 horas → Menos de 4 horas
	¿Cuánto tiempo dispones para el ocio al día?	→ 2 horas → Más de 2 horas → Menos de 2 horas
	¿Cuánto tiempo inviertes en trasladarte de tu casa a la universidad y de la universidad a tu casa?	→ Menos de 1 hora → 1 hora → Entre 1 y 2 horas → Entre 3 y 4 horas → 5 horas o más
Condiciones de percepción y prejuicios	¿Consideras que la apariencia física influye en la percepción que tienen los demás sobre ti en la universidad?	→ Sí, creo que la apariencia física influye → No, la apariencia física no tiene impacto → No estoy segura/o → Varía según la situación y las personas involucradas → Otros
	¿Qué importancia le das a la vestimenta en tu día a día en la universidad?	→ Muy importante → Importante → Poco Importante → Nada importante
	¿Has experimentado situaciones de discriminación o prejuicio por tu apariencia física en la universidad?	→ Si,he experimentado → No,no he experimentado → Lo he experimentado ocasionalmente → No estoy seguro/a si he experimentado
	¿Crees que los criterios de belleza dominantes impactan en la comunidad estudiantil?	→ Si → No → Probablemente → No estoy segura/o
	¿Para ti es importante la apariencia dentro de la universidad?	→ Si → No

		→ A veces
Condiciones de alimentación	¿Cuántas comidas realizas en el día?	→ Menos de 3 comidas → 3 comidas → Más de 3 comidas
	¿En qué tiempo tu alimentación es más nutritiva?	→ Desayuno → Comida → Cena → En todos los tiempos → En ninguna → Otros
	¿Con qué frecuencia consumes comida chatarra a la semana (chicharrones, papas, golosinas)?	→ Una vez → Tres veces → Más de cinco veces → Todo el tiempo → Otros
	¿De qué manera crees que influye la calidad de tus alimentos en tu desempeño escolar?	→ Influye mucho → No influye → A veces influye → Desconozco si influye
	¿Qué obstáculos enfrentas para mantener una alimentación equilibrada mientras cursas tus estudios universitarios?	→ No tengo obstáculos para mantener una alimentación equilibrada → La falta de opciones saludables fuera de casa → La falta de tiempo para cocinar → El costo de alimentos saludables → La falta de conocimiento sobre la comida balanceada → Otro (Respuesta abierta)
	¿Con qué frecuencia incluyes en tu dieta frutas y verduras?	→ Diariamente → Ocasionalmente → Casi nunca → Otro (Respuesta abierta)
Condiciones de economía	¿Cuánto consideras que influye tu condición económica en tu rendimiento académico?	→ Mucho → Algo → Poco → Nada

	¿Trabajas mientras estudias para cubrir tus gastos?	→ Sí → No → A veces → Otro (Respuesta abierta)
	¿Consideras ser organizado en tus gastos personales?	→ Sí, me organizo regularmente → No, no me organizo → A veces me organizo → Nunca organizo mis gastos
	¿Cómo solventas los gastos originados por tus estudios?	→ Recibo apoyo familiar → Tengo una beca → Trabajo → Otro (Respuesta abierta)
	¿Consideras que la universidad debería ofrecer más apoyo financiero a los estudiantes con dificultades económicas?	→ Sí → No → No estoy seguro
Condiciones de interacción social	¿Qué importancia le das a las relaciones interpersonales con tus compañeros para el éxito académico y bienestar personal?	→ Mucho → Poco → Nada
	¿Con qué frecuencia participas en grupos de estudio, eventos académicos o actividades extracurriculares organizadas por la universidad u otras universidades?	→ Nada → Algunas veces → Regularmente
	¿Cuánto confías en tus compañeros de clase y profesores para apoyarte en momentos de necesidad académica o personal?	→ Nada de confianza → Poca confianza → Tengo confianza → Total confianza
	¿En qué medida crees que la buena comunicación con los docentes pueden ayudarte a tener éxito en tus estudios?	→ Mucho → Algunas veces → Nunca
	¿Consideras que el establecimiento de relaciones con colegas y profesores podría ser útil para tus oportunidades profesionales y académicas?	→ Sí → No → Tal vez → No lo he pensado

Fuente: Elaboración propia

Como se advierte, el contenido de la encuesta se centra básicamente en la exploración de las condiciones en que la población estudiantil desarrolla su vida académica.

Asumimos en esta configuración puntual del cuestionario que la condición de educabilidad se refiere a la capacidad y disposición de una persona para adquirir conocimientos, habilidades y valores a través del proceso educativo. Este hecho implica, en condiciones ideales, que las y los estudiantes reúnen los elementos básicos para aprender del mejor modo posible, esto incluye la salud, la motivación y un entorno adecuado. Si alguno o algunos de tales elementos faltan, bien se puede asumir que las y los jóvenes universitarios que no los reúnen, son susceptibles de ser considerados no educables (en términos ideales) pues tal carencia genera inmediatamente la presencia de prejuicios y de estereotipos. Con ello, la discriminación aparece para dictar las afectaciones que limitan las oportunidades de aprendizaje y que predisponen la aceptación del fracaso, como profecía que se autorrealiza, perpetuando, al final de cuentas, las desigualdades sociales.

La encuesta explora este tema. El caso de las emociones es muy claro y directo. Si hay alguna situación emocional, puede suceder una afectación paralizante, y también efectos de mengua que impide tener la mejor disposición para el esfuerzo intelectual. El potencial discriminatorio se hace presente. La estigmatización hará lo suyo. Pero aún más, un motivo de discriminación puede llevar a otro que se muestra como un efecto emocional que abre la puerta a la concurrencia de otro que se interseccionan, se potencian y multiplican sus fuerzas para aparecer como un cuadro multidimensional de discriminaciones.

Desde otro ángulo, la encuesta nos permite identificar que los y las estudiantes que enfrentan discriminación, suelen experimentar emociones negativas como tristeza, ansiedad, miedo y baja autoestima. Estas emociones afectan su bienestar emocional y su rendimiento académico. Les generan sentimientos de aislamiento, exclusión y rechazo de los pares estudiantiles e incluso puede suceder que también

del personal universitario. Lo que puede resultar en la producción de espacios emocional y socialmente hostiles. Como hemos identificado líneas atrás, termina por perpetuar estereotipos negativos y prejuicios, dificultando la inclusión, el diálogo, el respeto y la aceptación en la comunidad universitaria.

Algo semejante sucede con los demás ejes de la encuesta. Por ejemplo, con el tema del tiempo. La vida universitaria requiere de una gestión eficiente del tiempo entre clases, estudio, trabajo, traslados, planificación y otros compromisos. Una mala gestión del tiempo puede crear barreras en la inclusión social y académica, limitando, al estudiantado, el acceso a ciertos recursos, actividades o redes de apoyo que podrían facilitar su integración en la comunidad universitaria. Así como lo que sucede con relación al tiempo para el ocio. Es decir, aquel que abona en el bienestar y la salud mental de los estudiantes, en la reducción del estrés y permite el encuentro entre pares y mejora el rendimiento académico.

Como espacio social, el campus universitario verifica la presencia de estereotipos o ideales de belleza y apariencia, que marcan y afectan la percepción entre la comunidad estudiantil. La presencia física puede ser un criterio para la discriminación basada en estereotipos sociales, culturales o de género. Por ejemplo, estudiantes que no se ajustan a los estándares de belleza o presentan características físicas diferentes pueden ser objeto de prejuicios, rechazo o exclusión.

Esta discriminación puede manifestarse en diferentes formas, como burlas, falta de participación en actividades, estereotipos negativos o incluso exclusión académica, afectando la autoestima y el bienestar emocional de las personas involucradas, en primer grado y, en segundo, haciéndole favor a la exclusión social y haciendo incómoda la diversidad cultural. Como señala Dubet (2015, p. 36), “la discriminación afecta no solo la igualdad, sino también la identidad personal, subrayando la distancia entre la autopercepción y la percepción de los demás”. Esta observación es relevante en el contexto de las discriminaciones indirectas que estamos

reconociendo, donde factores como la apariencia física, la identidad de género o la expresión cultural pueden convertirse en barreras poderosas para la inclusión y el éxito académico.

La alimentación y el recurso económico son otros de los ejes de nuestra encuesta. Una alimentación adecuada requiere recursos económicos que muchas veces no están disponibles para todos las y los jóvenes en formación. La falta de una nutrición adecuada puede afectar la concentración, el rendimiento académico y la salud física y mental, lo que limita su capacidad de participar plenamente en actividades universitarias. La disponibilidad de recursos económicos influye directamente en las condiciones de educabilidad, porque permite acceder a materiales, recursos tecnológicos y apoyo adicional. Es así como la falta de estos recursos limita las oportunidades de aprendizaje y puede aumentar las brechas entre diferentes grupos de estudiantes.

En su caso, las desigualdades económicas pueden traducirse en discriminación social y académica. Las personas estudiantes con menos recursos pueden ser estigmatizados o llevados a tener que enfrentarse a barreras estructurales que dificultan su acceso y permanencia en la universidad. Carencias como estas además de reflejar desigualdades de base económica se vuelven potenciales fuerzas que exacerban la expresión multiplicada de las discriminaciones indirectas que afectan el sentido de pertenencia, el bienestar emocional, la motivación y el rendimiento académico. Si un estudiante observa que sus compañeros de determinado grupo étnico, social, de género o discapacidad son discriminados, puede sentir que también está en riesgo o que el ambiente no es seguro e inclusivo.

Del mismo modo las interacciones sociales, cuando se manifiestan como discriminación indirecta, representan una de las barreras más complejas en el ámbito universitario. A diferencia de la discriminación directa, donde hay un rechazo explícito, la indirecta ocurre cuando normas, prácticas o conductas

aparentemente neutras terminan perjudicando a ciertos grupos o a una persona debido a sus condiciones de vida, origen o cultura.

Las interacciones sociales como discriminación indirecta se pueden definir como aquellas situaciones donde el trato igualitario produce un resultado desigual. En la universidad, esto no suele ocurrir en el reglamento, sino en el currículum oculto, el lenguaje, las expectativas sociales y los códigos de conducta que se dan por sentados. Cuando el cuerpo docente o mismos estudiantes asumen que todos comparten referentes culturales similares, lecturas previas, acceso a tecnología, dominio de lenguajes técnicos o incluso modismos, quienes provienen de entornos distintos quedan marginados de la conversación. También, comentarios o actitudes que, sin ser insultos directos, refuerzan estereotipos. Por ejemplo, cuestionar la capacidad de un estudiante para liderar un grupo debido a su acento o procedencia. Exigir la misma participación en actividades extracurriculares a todos, sin considerar que algunos estudiantes deben trabajar o cuidar familiares, lo que limita su capacidad de generar redes sociales de apoyo académico.

La educabilidad no depende solo de la capacidad cognitiva del alumno, sino de la relación entre sus recursos personales y las condiciones que ofrece la institución. La interacción social discriminatoria afecta profundamente: la interacción constante bajo prejuicios invisibles genera lo que se conoce como amenaza de estereotipo. Los y las estudiantes gastan energía mental en evitar confirmar un prejuicio sobre su grupo social en lugar de concentrarse en el aprendizaje. Esto erosiona la confianza necesaria para participar en clase o buscar tutorías.

Ahora, en la universidad, gran parte del aprendizaje sucede en grupos de estudio y redes informales. Si la interacción social está viciada por la discriminación indirecta, los estudiantes que pertenecen a algún grupo vulnerable son excluidos de estos círculos. Lo que reproduce el no tener acceso a apuntes compartidos, consejos sobre qué profesores a elegir o apoyo emocional ante el estrés académico entre pares.

Es entonces que un estudiante que no se ve reflejado en la cultura académica o que siente que debe disfrazar su identidad para encajar, experimenta una alienación. Si la universidad no reconoce estas tensiones en la interacción diaria, la educabilidad disminuye: el estudiante está físicamente en el aula, pero socialmente desconectado.

Reconocer la discriminación indirecta en la interacción social permite pasar de una igualdad de acceso, -que el estudiantado ingrese a la carrera-, a una igualdad de resultados, que el estudiantado logre graduarse.

“La observación o conocimiento de experiencias discriminatorias en otros puede afectar emocionalmente a los estudiantes, deteriorar el clima institucional y obstaculizar una convivencia respetuosa e inclusiva” (UNESCO, 2023).

3.4 Aplicación

La encuesta se aplicó a un total de 209 estudiantes. La mayoría de los encuestados pertenecen a la Licenciatura en pedagogía, quienes representan casi la mitad de la muestra (48.8%). Le siguen estudiantes de la Licenciatura en sociología de la educación (18.2%) y de la Licenciatura en educación indígena (17.7%). En menor proporción participaron estudiantes de la licenciatura en administración educativa (9.1%) y de la Licenciatura en psicología educativa (4.3%). Finalmente, solo cuatro participantes provienen de algún programa de posgrado o especialidad, lo que equivale al 2% de la muestra total (véase Tabla 2. Programas de la UPN participantes).

Tabla 2. Programas de la UPN participantes

Licenciaturas	Porcentaje
Pedagogía	48.8%
Sociología de la Educación	18.2%
Educación indígena	17.7%
Administración Educativa	9.1%
Psicología Educativa	4.3%
*Posgrado y especialidad	2%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

Cuando se aplicó la encuesta (semestre 2024-2), la mayoría de las y los estudiantes encuestados estaban cursando los semestres iniciales. Luego estaban los que estaban inscritos en los semestres intermedios de cuarto a sexto, y por último estaban los que su registro los ponía en los semestres finales de su carrera.

Tabla 3. Temporalidad 2024-4

Semestre	Porcentaje participación	de
Primero	71%	
Segundo		
Tercero		
Cuarto	15%	
Quinto		
Sexto		
Séptimo	14%	
Octavo		

Fuente: Elaboración propia

Una de las características principales de la matrícula del estudiantado en la Universidad Pedagógica Nacional es que en su mayoría son mujeres; del total de su población, el 77% pertenecen a este sexo. Misma población que oscila entre los 17 y 30 años en su mayoría, aunque es importante mencionar que existe registro de estudiantes mayores de 31 años hasta los 60 años.

Tabla 4. Datos de Participación

Total de estudiantes encuestados: 209

Identidad de género	Número de participantes	Porcentaje
Hombres	48	23%
Mujeres	161	77%

Fuente: elaboración propia

Con el propósito de identificar los diversos orígenes de los estudiantes, se les preguntó si pertenecían a algún pueblo originario. La mayoría respondió de manera negativa, pero también se registraron respuestas afirmativas. Entre quienes señalaron pertenecer a un pueblo originario, destacaron estudiantes hablantes de náhuatl y tseltal. Por otro lado, algunas personas identificaron su adscripción con pueblos como el Totonaco, Zapoteco o Mazahua. Estos datos evidencian la presencia y diversidad étnica y cultural en la universidad.

Capítulo 4. Hallazgos

"Hay que ser conscientes de que lo que nos provoca malestar o ansiedad no son los eventos, sino cómo vinculamos las emociones a éstos" (Redacción Clarín, 2016).

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, organizados en seis ejes que recogen las experiencias y percepciones de las y los estudiantes: la apariencia, las emociones, el tiempo, la alimentación, los recursos económicos y las interacciones sociales. Estos aspectos, aunque forman parte de la vida universitaria cotidiana, evidencian la distribución desigual de recursos materiales y simbólicos.

Al analizarlos, se observa que las desigualdades no siempre se expresan como discriminaciones abiertas, sino que adoptan formas más sutiles y cotidianas, reconocibles como discriminaciones indirectas. De este modo, los hallazgos ofrecen una lectura sobre cómo la vida universitaria refleja tensiones sociales que atraviesan el espacio escolar.

4.1 La apariencia

"La apariencia no define quién eres,
pero sí puede influir
en cómo los demás te tratan."
Anónimo

La apariencia física, lejos de ser un atributo superficial, opera como un marcador social que condiciona el acceso a oportunidades, el trato institucional e incluso la autopercepción. En entornos tradicionales, estereotipos vinculados al vestuario, acento o fenotipo han perpetuado discriminaciones. Por ejemplo, hasta hace poco, las personas con tatuajes enfrentaban discriminación laboral, mientras que la vestimenta o etnia seguían siendo motivos de marginación, problemáticas que, pese a los avances normativos, persisten en formas violentas y sutiles.

Actualmente, estas dinámicas de discriminación por apariencia se amplifican en espacios tanto físicos como escuelas, centros laborales o incluso entornos familiares, así como los digitales, donde los estereotipos se retroalimentan mediante algoritmos y estándares de visibilidad. Lo que Bourdieu (2011), identificó como el capital corporal, refiriéndose a que existe una apreciación desigual de los cuerpos, mientras algunos rasgos se invisibilizan, otros se hipervisibilizan para estigmatizar. Esto revela que la discriminación por apariencia no es un acto individual, sino un mecanismo estructural que se recodifica en cada nuevo espacio social.

Es así como la apariencia corporal funciona como un dispositivo de poder (Foucault, 2002) que materializa jerarquías sociales en los cuerpos, naturalizando desigualdades a través de la mirada social. La lectura que hacemos de los cuerpos no solo condiciona nuestras interacciones cotidianas, sino que reproduce un orden corporal hegemónico, desde los códigos de vestimenta legitimados hasta los filtros de belleza en Instagram. Aunque esta discriminación suele invisibilizarse por su alto grado de normalización, sus efectos son concretos como actos discriminatorios.

La discriminación por apariencia no solo es una cuestión de prejuicios, también es un síntoma que se vincula a una forma de dominio y explotación de los cuerpos para beneficio del orden al sistema social.

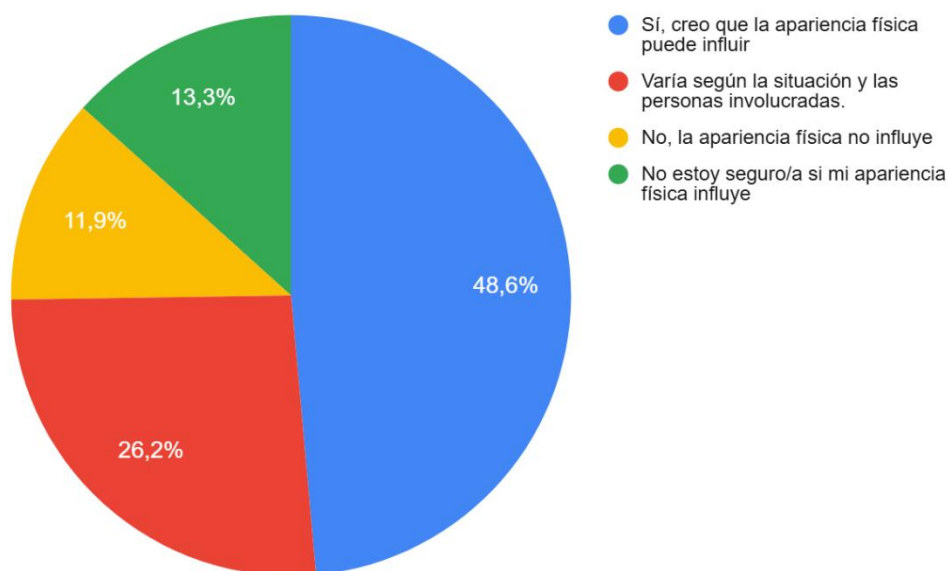
A partir de estas reflexiones la influencia que muestra la encuesta en virtud de la importancia que las y los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional sienten y expresan sobre el tema de su propia apariencia radica en que los estudiantes experimentan inseguridad respecto a su apariencia física por diversas razones, que a menudo están interrelacionadas y pueden crear un ciclo negativo de autoestima.

Con estos resultados, reflexionamos en que la cultura contemporánea, muchas veces influenciada por los medios de comunicación y las redes sociales, se establecen estándares de belleza poco realistas. Los estudiantes pueden sentirse presionados a cumplir con estas exigencias, y cualquier discrepancia puede acentuar sus inseguridades. Durante el paso por la universidad las juventudes en formación suelen compararse con sus iguales, lo que puede llevar a sentimientos de inferioridad. La exposición constante a imágenes de cuerpos idealizados en plataformas sociales puede hacer que se sientan inseguros sobre su propia apariencia.

Algunos estudiantes enfrentan discriminación o exclusión dentro de la propia institución basada en su apariencia, ya sea por su peso, raza, género o cualquier otro aspecto físico. En algunas ocasiones las opiniones de personas integrantes de su misma comunidad universitaria como compañeros o compañeras, profesorado o amigos de amigos de la también retumban en la identidad de algunos y algunas estudiantes. Estas experiencias afectan su autoestima y llevan a un sentido de aislamiento como no sentirse seguro ni en confianza en el aula. Las inseguridades sobre la apariencia tienen consecuencias psicológicas, como ansiedad y depresión, que afectan el rendimiento académico y la socialización. Cuando los estudiantes se sienten inseguros, optan por aislarse o participar menos en actividades, lo que a su vez puede perpetuar su sensación de exclusión y hasta desertar de seguir estudiando.

Los resultados evidencian que la discriminación por apariencia es una realidad palpable en la vida universitaria, lo que se demuestra al preguntarles si consideran que la apariencia física influye en la percepción que tienen los demás sobre si mismos/as en la universidad (ver Gráfica 1).

Gráfica 1. ¿Consideras que la apariencia física influye en la percepción que tienen los demás sobre ti en la universidad?



Fuente: Elaborado con Google Forms

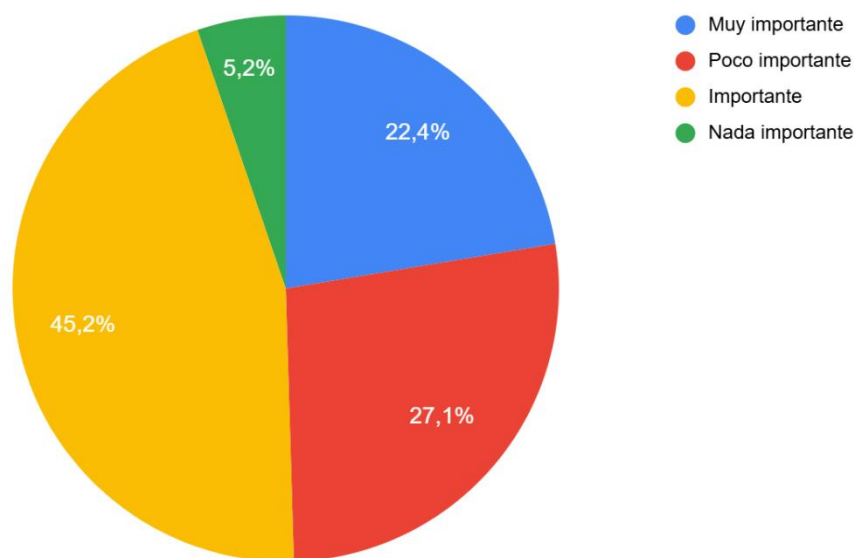
Los resultados revelan que la apariencia física es un factor determinante en las dinámicas universitarias, el 48.6% de las y los estudiantes encuestados reconoce su influencia considerable en sus vidas, mientras que el 26.2% admite que su impacto depende del contexto y las personas involucradas. Esto sugiere que la discriminación opera de modo situacional, activándose en espacios de evaluación o interacción.

Por otro lado, el 11.9% niega que la apariencia sea un factor directo en su percepción de trato diferenciado, posición que podría reflejar privilegios corporales posiblemente porque se cumple con cuerpos que coinciden con el estándar hegemónico o simplemente no existe ninguna experiencia vivencial sobre el tema.

También el 13.3% de las personas encuestadas no logran distinguir que la apariencia física influye de manera directa, para ellas y ellos puede interpretarse que su grado de normalización está presente donde la opresión se invisibiliza al integrarse al sentido común.

La vestimenta también suele ser una de las formas en que la apariencia interviene en el campo de las discriminaciones. No por nada en espacios como la universidad donde convergen identidades diversas, la ropa puede convertirse en un marcador de estatus, pertenencia o incluso estereotipos.

Gráfica 2. ¿Qué importancia le das a la vestimenta en tu día a día en la universidad?



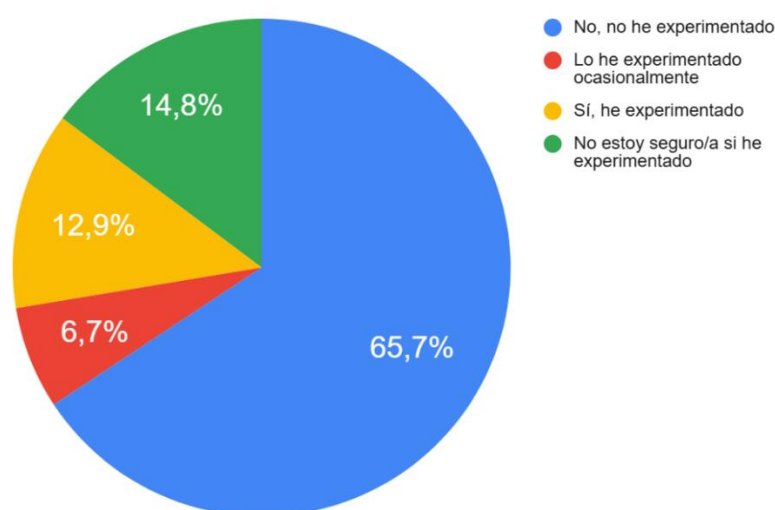
Fuente: elaborado con Google Forms

Para analizar la relevancia que las y los estudiantes otorgan a la vestimenta en su contexto universitario, se realizó una consulta cuyos resultados se presentan en la gráfica 2. Los datos revelan que el 67.6% de las personas encuestadas considera que la vestimenta es importante o muy importante en su vida académica, lo que indica que su elección trasciende lo meramente funcional. Esta tendencia puede interpretarse desde múltiples dimensiones, como un recurso de identidad personal, un reflejo de aspiraciones profesionales o incluso una respuesta a presiones sociales. Por otro lado, el 32.3% que la califica como poco importante sugiere la existencia de discursos alternativos, donde la vestimenta pierde peso ante otros factores como la comodidad o el rechazo a normas estéticas establecidas.

La vestimenta lejos de ser una decisión superficial, opera como un lenguaje no verbal que media en procesos de adaptación, aceptación o resistencia dentro del espacio universitario.

Si la vestimenta opera como un código social dentro de la universidad, la apariencia física en su conjunto, desde el cuerpo hasta los rasgos faciales, puede convertirse en un terreno aún más complejo de desigualdades. En la gráfica 3 se preguntó si han experimentado situaciones de discriminación o prejuicio por su apariencia.

Gráfica 3. ¿Has experimentado situaciones de discriminación o prejuicio por tu apariencia física en la universidad?



Elaborado con Google Forms

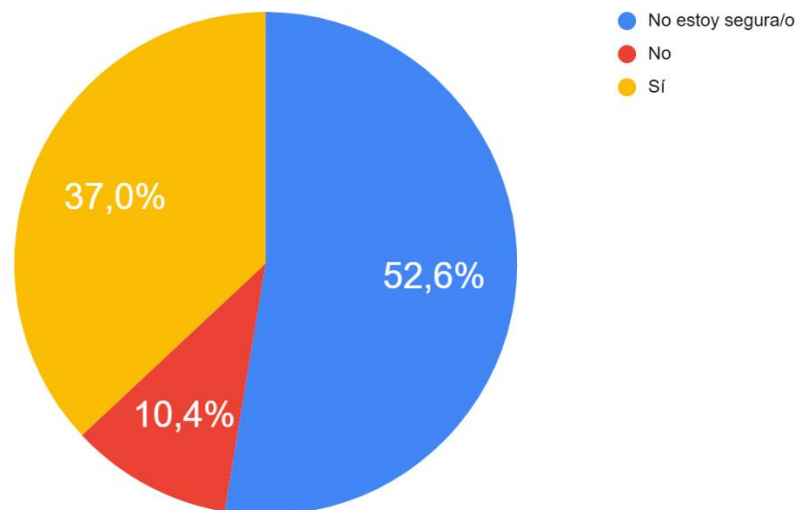
Como se puede observar, la gran mayoría de las personas encuestadas (65.7%) respondió que no ha experimentado discriminación por su apariencia física en el entorno universitario. Este alto porcentaje podría interpretarse como una señal de que la universidad no se percibe abiertamente como un espacio discriminatorio. Sin embargo, también es posible que esta percepción esté influida por la normalización o invisibilización de ciertas formas de discriminación, lo que dificulta que muchos estudiantes logren identificar claramente experiencias discriminatorias, sobre todo cuando estas se presentan de forma sutil o están profundamente naturalizadas en la vida cotidiana.

Por otro lado, destaca que un 12.9% sí ha experimentado discriminación, lo que, aunque representa a una minoría, resulta significativo, ya que da cuenta de vivencias concretas de exclusión o maltrato en espacios universitarios. A esto se suma un grupo que señala haberlo vivido de manera ocasional, lo cual sugiere la presencia de agresiones esporádicas o situaciones aparentemente casuales, que no por ello dejan de tener un impacto en el bienestar emocional y la convivencia dentro de la comunidad estudiantil.

Los criterios de belleza trascienden a la percepción personal, estos pueden ser influidos por los medios de comunicación, redes sociales, así como una cultura que valora por encima ciertos colores de piel, rasgos, y cuerpos específicos, como cuerpos ideales. Esta situación puede impactar en la convivencia y la forma en que se mira a los demás, dándoles una valoración que también suele estar legitimada por la comunidad, en este caso la comunidad escolar.

Para saber si los criterios de belleza influyen en el espacio universitario, se les preguntó a las y los estudiantes sobre ello (Gráfica 4). Las respuestas fueron diversas, resalta que existe una amplia percepción del impacto de los criterios de belleza donde la suma de quienes responden “Sí” (36.7%) y “Probablemente” (32.4%) da un total de 69.1% de estudiantes que reconocen o sospechan que los criterios de belleza dominantes sí tienen un impacto dentro de la comunidad estudiantil. Este dato es revelador, pues sugiere una conciencia generalizada sobre cómo los ideales estéticos influyen en las relaciones sociales, la percepción de valor personal, e incluso en dinámicas como la inclusión o la discriminación.

Gráfica 4. ¿Crees que los criterios de belleza dominantes impactan en la comunidad estudiantil?



Elaborado con Google Forms

Otro dato interesante es el resultado que los estándares de belleza en donde las respuestas mayoritarias fueron que no estaban seguras o seguros (52.6%), que los criterios de belleza dominantes impacten a la comunidad estudiantil, lo cual muestra una visión matizada. Este tipo de respuesta podría reflejar que, si bien los estándares de belleza pueden abrir oportunidades sociales a ciertas personas, también excluyen, estigmatizan o presionan a quienes no se ajustan a ellos, generando tensiones en la autoestima, la convivencia o el sentido de pertenencia, es decir, esta respuesta muestra polos ambivalentes importantes de comprender.

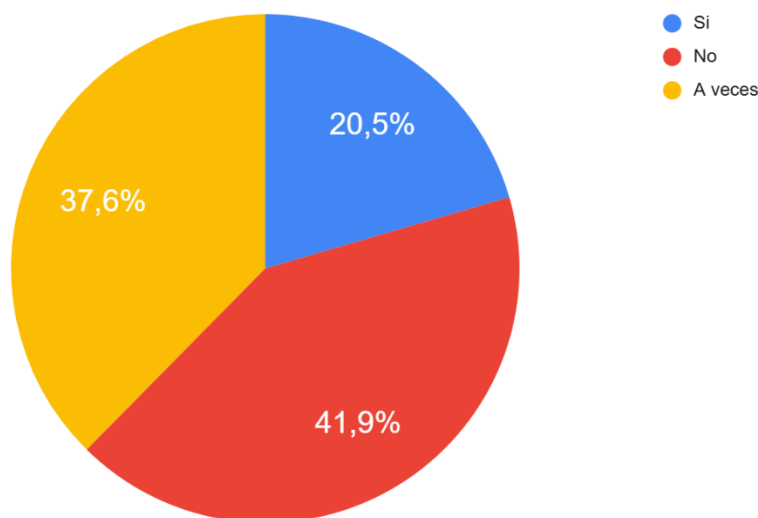
Solo un 10.4% responde abiertamente que no cree que haya un impacto, y el 37% afirma que los criterios de belleza tienen una alta influencia en la comunidad estudiantil. Esto refuerza la idea de que, para un gran sector de estudiantes, los criterios de belleza no son neutrales ni inofensivos, sino que configuran jerarquías visibles dentro del espacio universitario.

En conexión con los resultados de las preguntas anteriores, una mayoría de las personas encuestadas no reconoce haber vivido discriminación por su apariencia física dentro de la universidad, y aunque muchas consideran que los criterios de

belleza influyen en la comunidad estudiantil, estas percepciones parecen convivir con una relación ambigua respecto al valor que se le asigna a la apariencia en el día a día.

La siguiente pregunta indaga directamente si para cada persona es importante la apariencia en el entorno universitario (ver Gráfica 5), permite profundizar en esta tensión, entre lo que se vive, lo que se percibe colectivamente y lo que se considera importante a nivel individual.

Gráfica 5. ¿Para ti es importante la apariencia dentro de la universidad?



Elaborado con Google Forms

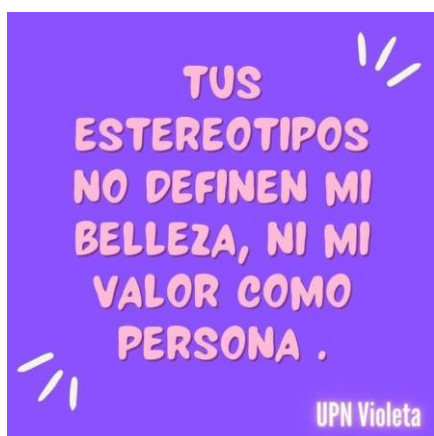
La mayoría no considera la apariencia como algo prioritario. Un 41.9% de los estudiantes indica que la apariencia no es importante para ellos dentro del espacio universitario. Este dato podría reflejar una actitud crítica o una preferencia por valorar otras cualidades por encima de lo estético. También puede interpretarse como un intento por resistirse a los estándares dominantes de belleza o como una expresión de comodidad con la diversidad de estilos y cuerpos que conviven en el entorno universitario.

La importancia ambivalente o situacional en la que el 37.6% responde “a veces”, vela una posición más ambigua o contextual: para estas personas, la apariencia

podría tener cierta relevancia en momentos específicos, como presentaciones, actividades públicas o interacciones sociales particulares. Este grupo es clave para entender que, aunque no se asuma la apariencia como central, sí puede tener un peso simbólico o funcional en ciertas situaciones académicas o sociales.

Finalmente, una minoría reconoce su importancia de forma directa, un 20.5% de las personas encuestadas reconocen que la apariencia sí es importante dentro del ámbito universitario. Este porcentaje, aunque menor, indica que para un sector del estudiantado la imagen personal sí influye en la manera en que se perciben y se relacionan en el espacio universitario, lo cual puede estar relacionado con presiones sociales, búsqueda de aceptación, o estrategias de autopresentación.

Imagen 2. Estereotipos



Referencia: UPN Violeta (2021).

4.2 Las emociones

"El cerebro sólo aprende si hay emoción."
Francisco Mora

Las emociones juegan un papel fundamental en la experiencia educativa, pues reflejan las interacciones cotidianas y los desafíos que enfrenta el alumnado en el entorno universitario. En este sentido, el análisis de las emociones permite visibilizar las tensiones y oportunidades que configuran las condiciones de educabilidad. La prevalencia de emociones como el estrés, la ansiedad y la frustración entre el estudiantado nos lleva a cuestionar si las dinámicas institucionales y pedagógicas están diseñadas para promover un desarrollo integral o si, por el contrario, refuerzan un modelo centrado en el desempeño que genera presiones excesivas.

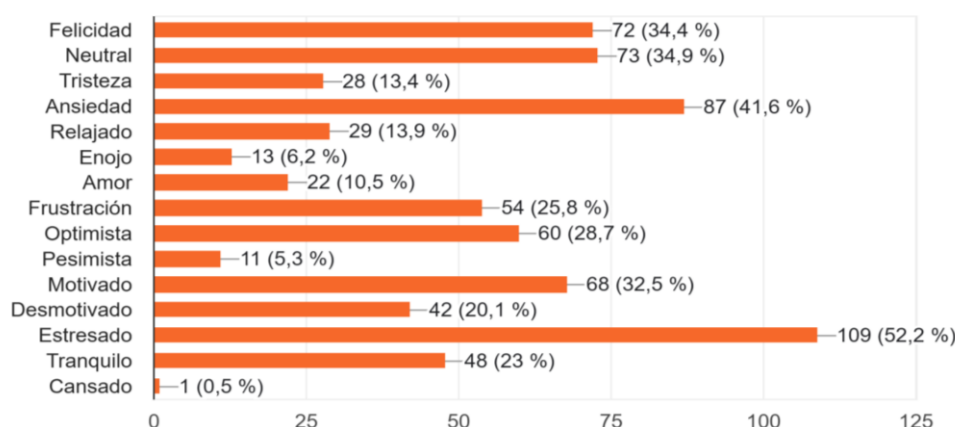
Más allá de los indicadores de rendimiento académico, las emociones constituyen una ventana hacia la vivencia humana de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando las condiciones de educabilidad no logran atender las necesidades emocionales del estudiantado, se erosionan no solo las posibilidades de aprendizaje significativo, sino también el sentido de pertenencia y bienestar en la comunidad universitaria.

Las emociones pueden estar influidas por factores asociados a las discriminaciones múltiples que enfrentan algunos sectores del estudiantado. Elementos como el origen étnico, la condición económica, el género o las diferencias culturales pueden intensificar las emociones y limitar las oportunidades de una experiencia educativa equitativa.

Los resultados obtenidos sobre el estado anímico del estudiantado durante el semestre reflejan una notable diversidad emocional, que evidencia las tensiones y desafíos asociados al contexto universitario.

Una de las consideraciones para responder, es que las y los estudiantes podían marcar más de una opción, pero solamente con la(s) que se identificaban. Entre las emociones más prevalentes, el estrés destaca significativamente con un 52.2% de los participantes identificándose en este estado, seguido por la ansiedad 41.6% (ver Gráfica 6). Estas cifras sugieren que una proporción importante del estudiantado experimenta un entorno académico percibido como demandante y, en ocasiones, desbordante en términos emocionales.

Gráfica 6. ¿Qué estado de los que se enlistan define mejor tu condición anímica durante el semestre?



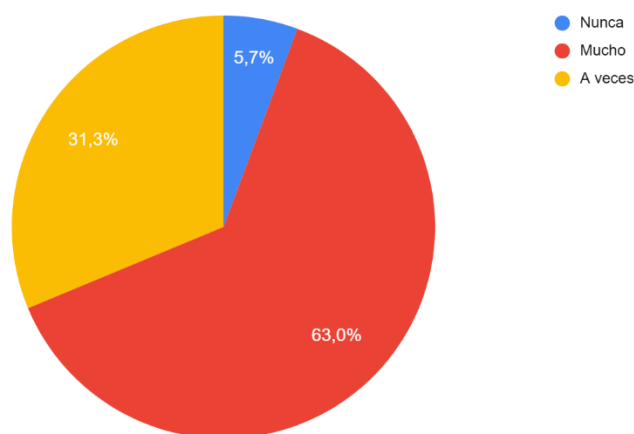
Elaborado con Google Forms

Por otro lado, aunque emociones como la felicidad y el optimismo también se presentan con cierta frecuencia, son superadas por estados como la frustración y el desánimo, lo cual podría indicar que las condiciones de educabilidad no siempre garantizan el equilibrio emocional del estudiantado. Asimismo, aunque en menor medida, se reporta tristeza y amor, lo que añade matices que complejizan la experiencia emocional de la comunidad estudiantil.

Estas emociones impactan directamente en el rendimiento del estudiantado ya que presentan cierta intensidad, así como temporalidad. Es decir, estas condiciones anímicas al parecer tienen un efecto directo en el proceso escolar.

Como se muestra en las gráficas, las emociones pasan a extremos, de encontrar porcentajes altos, de emociones ansiosas y estresados se muestra, también, un gran porcentaje que expresa emociones de neutralidad y felicidad. Ello nos lleva a reflexionar, que en algunos casos por formar parte de la respuesta dominante o compartir la respuesta “correcta” con su grupo de amigos, las respuestas pasan de extremo a extremo. Como se observa en el gráfico 7, las emociones influyen directamente en su desempeño escolar durante el semestre, el 63% afirma esta condición como algo constante. Mientras que el 31.3% considera que solamente a veces estas emociones influyen. Del lado contrario, solamente el 5.7% no considera que sus emociones influyan directamente en su desempeño escolar.

Gráfica 7. ¿Cómo impactan en ti, en tu condición de estudiante?



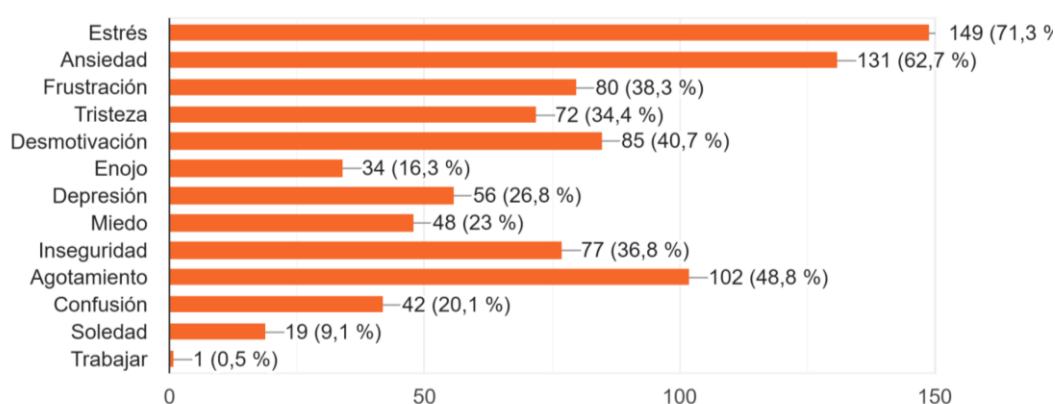
Elaborado con Google Forms

Si bien, el estado anímico resulta ser fundamental entre permanecer y no en la universidad, porque por muchas circunstancias dentro de la escuela y fuera de ella el estado de ánimo puede crear ventajas o todo lo contrario.

Vinculado a lo anterior, dar nombre a aquellas emociones que impactan al rendimiento escolar, da pistas para identificar cuáles son las circunstancias emocionales por las que transitan las y los estudiantes (ver Gráfica 8). Las tres principales emociones que impactan entre la comunidad universitaria encuestada son el estrés, la ansiedad y el agotamiento excesivo. Si bien, los procesos escolares

se dan de manera intensiva, estos dejan en la persona estudiante muchas consecuencias, principalmente en su corporeidad como: ansiedad, síntomas crónicos: dolores de cabeza, mareos, somnolencia, problemas para conciliar el sueño, mala alimentación que provoca obesidad o desnutrición, problemas de la vista por tanto tiempo frente a pantallas, entre otras. En menor medida presentan consideraciones como la frustración, la tristeza y hasta sentirse desmotivados o inseguros, lo que lleva, también a severos problemas de socialización con los compañeros y compañeras y hasta con los profesores.

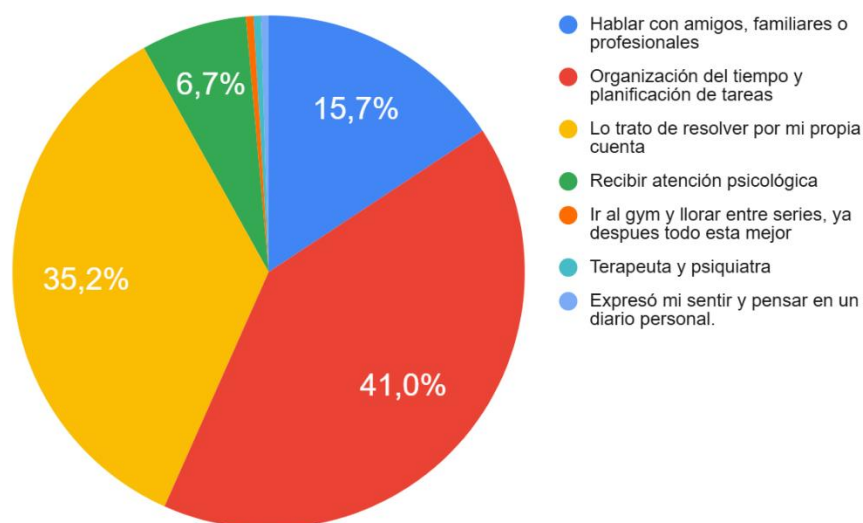
Gráfica 8. En particular, ¿qué emociones afectan tu rendimiento escolar?



Elaborado con Google Forms

También quienes estudian desarrollan estrategias para gestionar sus emociones de manera más efectiva (ver Gráfica 9), lo que les permite no solo mitigar el impacto de situaciones que podrían afectar su estado anímico, sino también reducir el desgaste físico asociado. Por ejemplo, el 41% de los estudiantes opta por organizar su tiempo y planificar tareas como una forma de mantener el control sobre su rutina y disminuir el estrés. Otros recurren a medios sociales y emocionales, como conversar con personas cercanas a su círculo, ya sean amistades o familiares (15.7%). En menor proporción, un 6.7% busca apoyo profesional acudiendo a terapia con especialistas para abordar sus emociones de manera más estructurada.

Gráfica 9. ¿Qué estrategias utilizas para manejar las emociones que impactan tu rendimiento escolar?



Elaborado con Google Forms

Este enfoque individualizado de la gestión emocional puede interpretarse desde diversas perspectivas. Por un lado, muestra la capacidad de agencia de quienes estudian al enfrentarse a desafíos emocionales, desarrollando herramientas internas para resolverlos. Por otro lado, también podría señalar una posible falta de acceso o confianza en redes de apoyo externas, ya sean sociales o profesionales.

Retomando las respuestas dadas a la pregunta ¿Crees que es importante recibir acompañamiento psicológico durante tu desarrollo académico? Solo el 9.1% considera que no es necesario, mientras que el restante piensa que el apoyo psicológico es muy importante.

Un dato significativo es que el 34.9% prefiere resolver su estado emocional de forma autónoma, lo que refleja una tendencia hacia la autoexploración y la comprensión de sus emociones como un proceso individual, percibiendo muchas veces como algo independiente de su entorno.

Las emociones, lejos de ser meras respuestas individuales a las demandas académicas, se configuran como un fenómeno colectivo que revela tensiones y desigualdades inherentes al entorno universitario. Los datos presentados evidencian que emociones como el estrés, la ansiedad y la frustración no solo son producto de un sistema educativo exigente, sino también de dinámicas institucionales que no siempre consideran las diversidades y vulnerabilidades del estudiantado. En este sentido, las emociones emergen como una forma de discriminación silenciosa, donde aquellos estudiantes que enfrentan múltiples formas de exclusión experimentan una carga emocional desproporcionada que limita su capacidad para desenvolverse plenamente en el ámbito académico.

La prevalencia de estas emociones y su impacto en el rendimiento escolar no pueden desvincularse de las estructuras que perpetúan las desigualdades. Mientras que algunos estudiantes cuentan con redes de apoyo y estrategias para gestionar sus emociones, otros deben enfrentar estas tensiones de manera autónoma, lo que refleja una brecha en el acceso a recursos emocionales y psicológicos. Esta situación no solo afecta su bienestar, sino que también perpetúa ciclos de exclusión y desventaja, donde las emociones se convierten en un marcador más de las discriminaciones indirectas.

4.3 El tiempo

"El tiempo puede ser tu mejor amigo o tu peor enemigo, dependiendo de cómo lo uses." (Anónimo)

El tiempo, lejos de ser una variable neutral, se configura como un recurso desigual que condiciona las oportunidades y experiencias del estudiantado en el ámbito universitario. En un contexto donde las demandas académicas compiten con responsabilidades laborales, familiares y personales, la gestión del tiempo se convierte en un factor determinante para el éxito o el fracaso educativo. Esta gestión no depende únicamente de la capacidad individual de organización, sino

que está profundamente influenciada por las condiciones estructurales y sociales que rodean a cada estudiante.

Para muchos, el tiempo en la universidad no es un recurso equitativo. Aquellos que deben compaginar sus estudios con trabajos remunerados, cuidados familiares o largos desplazamientos enfrentan una carga temporal desproporcionada que limita su capacidad para dedicarse plenamente a su formación académica. Esta desigualdad en la distribución del tiempo se agudiza en el caso de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, mujeres que asumen roles de cuidado, o personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales que enfrentan barreras adicionales en su acceso y permanencia en la educación superior.

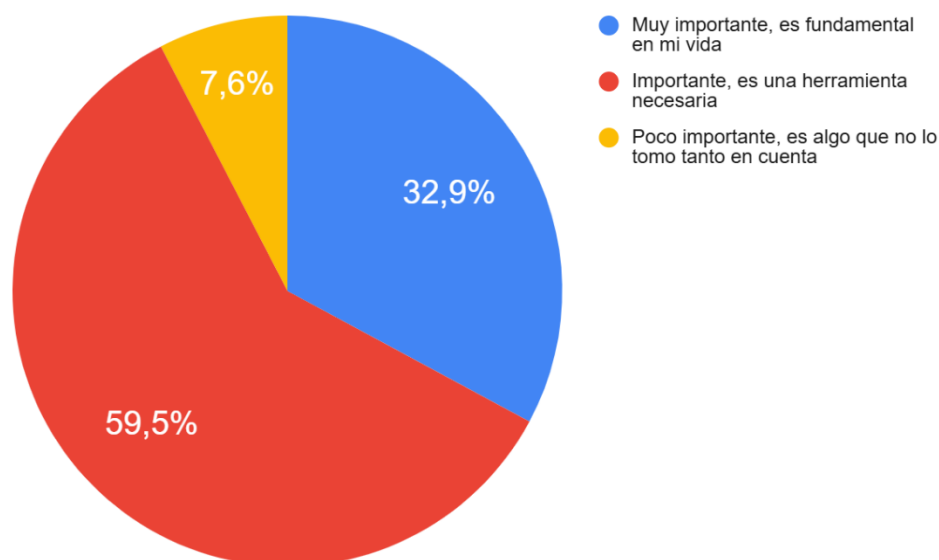
El tiempo emerge como una forma de discriminación silenciosa pero poderosa, donde las estructuras institucionales y sociales privilegian a quienes cuentan con mayor disponibilidad temporal, mientras que marginan a quienes deben navegar entre múltiples demandas. Esta discriminación temporal no solo afecta el rendimiento académico, sino que también limita la participación en actividades extracurriculares, redes de apoyo y espacios de socialización que son fundamentales para una experiencia universitaria integral.

Analizar el tiempo como una forma de discriminación indirecta implica cuestionar las dinámicas institucionales que naturalizan estas desigualdades. Considerado principalmente como un recurso escaso, y definitivamente importante y decisivo para los estudios universitarios.

Las y los estudiantes participantes en la investigación, confirman en su mayoría la relevancia de la gestión del tiempo en sus actividades cotidianas (Ver gráfica 10). Los resultados revelan que el 59.5% identifica la organización del tiempo como una herramienta importante, mientras que el 32.9% la considera fundamental para su vida estudiantil. Por otro lado, sólo un 7.6% la percibe como algo poco relevante.

Estos datos reflejan que, para la gran mayoría, la gestión del tiempo no es solo una habilidad útil, sino un elemento clave que impacta directamente en su desempeño académico y bienestar personal.

Gráfica 10. Como estudiante, ¿cuánta importancia le das a la gestión de tu tiempo?



Elaborado con Google Forms

El hecho de que más del 90% de las personas encuestadas reconozcan la importancia de la gestión del tiempo, sugiere que existe una conciencia generalizada sobre su valor en la vida universitaria. Sin embargo, la diferencia entre quienes la consideran importante y quienes la ven como fundamental podría indicar que, aunque muchos comprenden su relevancia, no todos logran implementarla de manera efectiva en su día a día. Esto podría estar relacionado con las múltiples demandas que enfrentan los estudiantes, como responsabilidades laborales, familiares o académicas, que dificultan la organización del tiempo.

Por otro lado, el 7.7% que considera la gestión del tiempo como poco importante podría estar subestimando su impacto o, en algunos casos, enfrentar condiciones que les permiten prescindir de una planificación rigurosa. Este porcentaje, aunque menor, también podría estar reflejando una falta de herramientas o estrategias para

gestionar su tiempo, lo que podría derivar en dificultades académicas o emocionales no identificadas.

Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría de los estudiantes comprende la importancia de la planeación, su implementación no es consistente. El hecho de que casi el 60% planifique "a veces" podría indicar que, si bien reconocen los beneficios de organizarse, enfrentan dificultades para mantener una rutina estructurada debido a factores como la carga académica, responsabilidades externas o falta de herramientas adecuadas.

Por otro lado, el 10% que no prioriza la gestión del tiempo podría estar subestimando su impacto o enfrentar barreras que les impiden adoptar hábitos de organización, lo que podría derivar en un menor rendimiento académico o un mayor estrés.

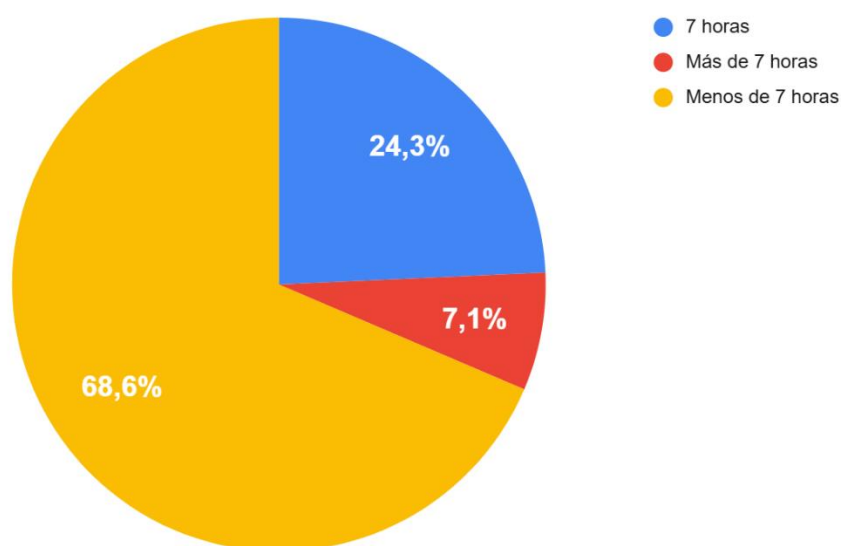
El descanso, y en particular el sueño, es un pilar fundamental para el bienestar físico, emocional y cognitivo de las personas, como lo expresan en los Institutos Nacionales de Salud (2013). Sin embargo, en el contexto universitario, la posibilidad de descansar adecuadamente no está distribuida de manera equitativa, convirtiéndose en un reflejo más de las discriminaciones indirectas que afectan a ciertos grupos estudiantiles. Mientras que algunos estudiantes pueden permitirse dormir las horas necesarias para recuperarse y rendir académicamente, otros enfrentan una carga desproporcionada de responsabilidades como trabajos remunerados, cuidados familiares o largos desplazamientos que limitan su capacidad para descansar.

Inquiriendo sobre las horas del descanso de las personas estudiantes, los datos de la encuesta son contundentes (ver Gráfica 11), revelando que la gran mayoría, es decir, el 68.6%, afirmó que duermen menos de 7 horas, el 24.3% duerme 7 horas al día, y solo el 7.1% duerme más de 7 horas. De acuerdo con el Instituto de Salud

para el Bienestar del Gobierno de México (2022) son 8 horas diarias, el tiempo aproximado que un cuerpo en edad adulta necesita descansar.

Estos datos son alarmantes, porque la falta de sueño como ya se ha mencionado, puede implicar la disminución de capacidades necesarias para el desempeño escolar como la capacidad cognitiva, la concentración y el bienestar emocional.

Gráfica 11. ¿Cuántas horas duermes al día?



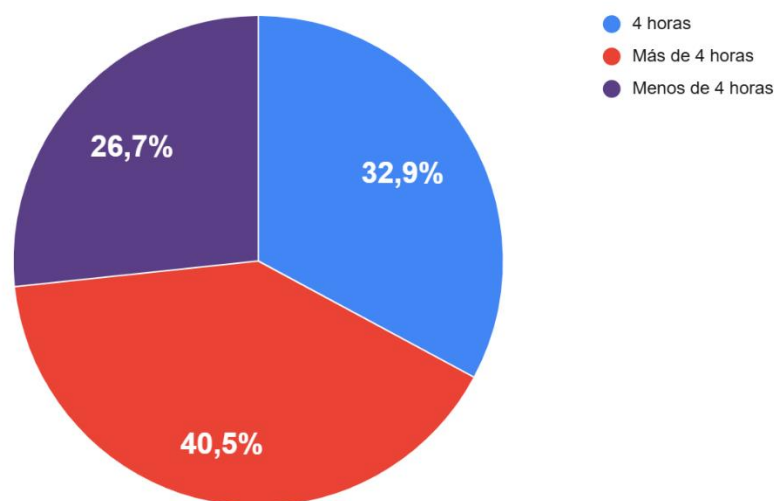
Elaborado con Google Forms

En otro tema, para apreciar con mayor detalle cómo la comunidad estudiantil organiza y utiliza su tiempo (Ver gráfica 12), los datos revelan que, además de sus actividades escolares, el 26.7% dedica menos de 4 horas diarias a su formación universitaria extraescolar, mientras que el 32.9% le dedica al menos 4 horas. Sorprendentemente, el 40.5% admitió que puede dedicar más de 4 horas diarias a estas actividades.

Estos resultados muestran una distribución desigual en la inversión de tiempo para la formación extraescolar, lo que podría reflejar diferencias significativas en las condiciones y prioridades de los estudiantes. El hecho de que más del 40% pueda dedicar más de 4 horas sugiere que un grupo considerable tiene la disponibilidad y

los recursos para profundizar en su formación académica fuera del aula, lo que podría traducirse en ventajas competitivas en su desempeño y desarrollo profesional. Por otro lado, el 26.8% que dedica menos de 4 horas podría estar limitado por responsabilidades laborales, familiares o personales, lo que podría afectar su capacidad para complementar su educación formal.

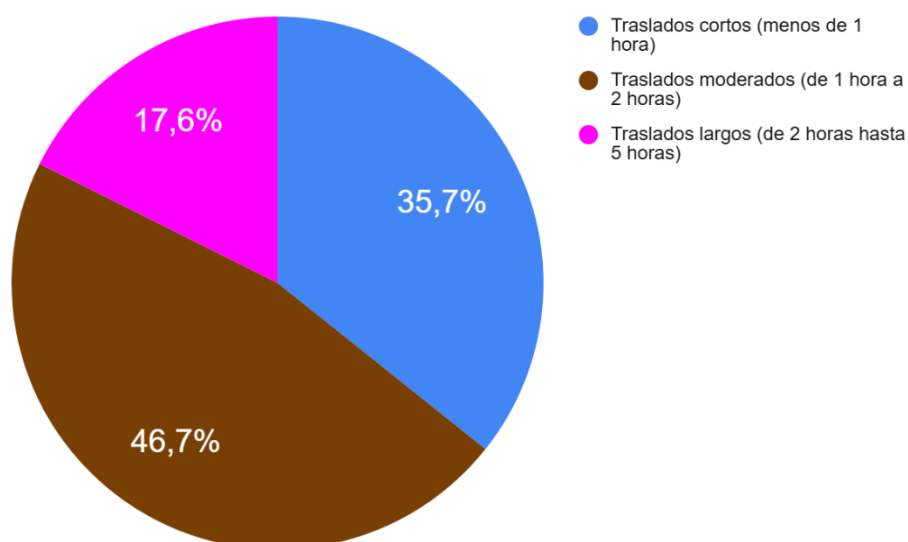
Gráfica 12. Posterior a tu horario escolar, ¿cuánto tiempo adicional inviertes en tus actividades académicas?



Elaborado con Google Forms

Los datos sobre el tiempo que las y los estudiantes invierten en trasladarse de su casa a la universidad y viceversa revelan una distribución variada (ver Gráfica 13), lo que refleja las diferentes realidades geográficas, económicas y logísticas que enfrentan. Aunque no se especifican los porcentajes exactos para todas las categorías, las opciones van desde "Menos de 1 hora" hasta "5 horas o más", lo que sugiere una amplia gama de experiencias en cuanto a movilidad. Sin embargo, al segmentar las respuestas, es posible identificar tres grupos principales: estudiantes con traslados cortos (menos de 1 hora), moderados (de 1 hora a 2 hrs) y largos (de 2 hrs hasta 4 hrs), cada uno con implicaciones distintas en su vida académica y personal.

Gráfica 13. ¿Cuánto tiempo inviertes en trasladarte de tu casa a la universidad y de la universidad a tu casa?



Elaborado en Google Forms

En relación con el análisis nos vimos en la necesidad de agrupar las respuestas entre las personas estudiantes que realizan traslados cortos, es decir, que invierten una hora o menos en sus desplazamientos, habiendo un 35.7%, esto puede ser por varias situaciones, probablemente viven cerca de la universidad o tienen acceso a medios de transporte eficientes. Este grupo, que representa un porcentaje significativo, disfruta de una mayor disponibilidad de tiempo para dedicar a actividades académicas, de ocio o descanso, lo que puede traducirse en un mejor equilibrio entre su vida personal y estudiantil. Esta ventaja temporal les permite participar más activamente en la vida universitaria y gestionar sus responsabilidades con mayor facilidad.

En segundo lugar, se agrupó al grupo estudiantil que hace traslados moderados, personas que contestaron: “entre 1 y 2 horas”, “más de 1 hora” y “2 horas”, que representó aproximadamente el 46.7% de las respuestas. Este grupo invierte entre una y dos horas diarias en sus desplazamientos, lo que los sitúa en una posición intermedia. Aunque logran gestionar sus responsabilidades con cierta flexibilidad, el tiempo invertido en traslados comienza a impactar su disponibilidad para estudiar,

trabajar o participar en actividades extracurriculares. Este grupo enfrenta un desafío constante para equilibrar sus demandas académicas con el desgaste que implica el transporte, lo que puede afectar su rendimiento y bienestar.

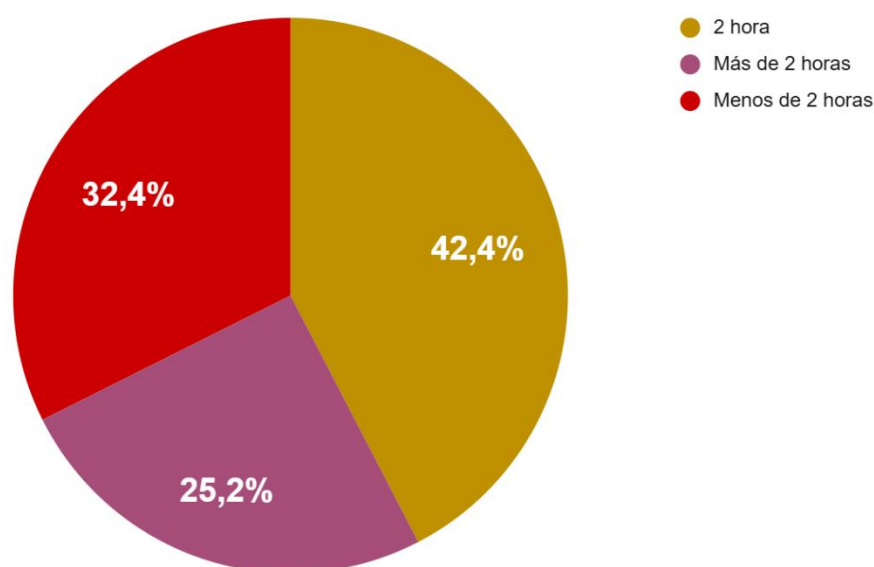
Por último, el grupo de traslados largos, que son aquellas personas que contestaron “entre 3 y 4 horas”, “5 horas o más”, “3 horas”, 2 horas o 2 ½ dependiendo el tránsito”, “4 horas y a veces más”, que representan aproximadamente el 17.6% de las respuestas. Este grupo se considera que enfrenta una carga temporal considerable, probablemente debido a factores como costos elevados de transporte, falta de opciones eficientes o distancias geográficas extremas. Estas condiciones no solo limitan su tiempo para actividades académicas y personales, sino que también pueden generar fatiga, estrés y un menor rendimiento general. Para estas y estos estudiantes, los traslados largos se convierten en una barrera adicional que dificulta su plena integración a la vida universitaria.

En conjunto, estos datos resaltan cómo el tiempo de traslado se convierte en un factor de desigualdad que afecta de manera diferenciada a estudiantes. Mientras que algunos cuentan con la ventaja de vivir cerca o tener acceso a transporte eficiente, otros enfrentan desafíos logísticos y económicos que limitan sus oportunidades académicas y personales.

El tiempo de ocio, a menudo subestimado o considerado como una pérdida de tiempo, desempeña un papel crucial en la vida estudiantil. Lejos de ser una distracción improductiva, el ocio se convierte en un espacio de liberación, creatividad y enriquecimiento personal. Actividades como visitar museos, ir al cine, contemplar el entorno, reflexionar o disfrutar de la literatura no solo fomentan las relaciones sociales, sino que también incrementan el capital cultural y contribuyen a una formación complementaria, libre y autónoma.

Los datos de la encuesta (ver Gráfica 14), revelan que el 32.4% de las y los estudiantes dedican menos de 2 horas diarias a actividades de ocio, mientras que el 42.4% invierte alrededor de 2 horas y el 25.2% destina más de 2 horas. Estas cifras muestran que, aunque la mayoría de los estudiantes reconoce la importancia del ocio, existe una distribución desigual en la dedicación de tiempo a estas actividades.

Gráfica 14. ¿Cuánto tiempo dispones para el ocio al día?



Elaborado en Google Forms

El hecho de que el 42.6% dedique menos de 2 horas sugiere que, para un grupo significativo, el ocio es un lujo al que no siempre pueden acceder debido a las demandas académicas, laborales o familiares. Por otro lado, el 32.1% que dedica alrededor de 2 horas y el 25.4% que supera este tiempo reflejan que, para algunos, el ocio es una prioridad que les permite equilibrar su vida personal y académica. Sin embargo, incluso en estos casos, es probable que el tiempo de ocio esté condicionado por factores como la disponibilidad económica, el acceso a espacios culturales o la carga de responsabilidades.

4.4 La alimentación

"La comida no es solo un medio de sustento, sino un vehículo para expresar emociones, tradiciones familiares y la propia identidad" (Anónimo)

La alimentación es un pilar fundamental para el desarrollo físico, cognitivo y emocional para cualquier persona que se encuentre estudiando, y su acceso está estrechamente ligado a las condiciones de educabilidad. Sin embargo, lejos de ser un recurso equitativo, la alimentación se ha convertido en una forma de discriminación indirecta que refleja y profundiza las desigualdades estructurales en el entorno universitario. Una dieta insuficiente o desequilibrada no solo afecta el rendimiento académico al limitar la capacidad de concentración, memoria y energía, sino que también expone a ciertos grupos estudiantiles a condiciones de vulnerabilidad que perpetúan el círculo de la desigualdad (Ortiz- Hernández, et.al., 2015).

Una dieta equilibrada y nutritiva es esencial para un desarrollo cerebral óptimo, porque influye directamente en la memoria, la concentración y la capacidad de aprendizaje. La desnutrición o una alimentación inadecuada pueden llevar a dificultades cognitivas y de atención, lo que afecta el desempeño académico. Además, la alimentación impacta en la salud general del estudiante, determinando su presencia y participación en la universidad (SEP, 2022). Problemas de salud derivados de una mala nutrición, como fatiga crónica o enfermedades, pueden resultar en ausencias frecuentes y limitaciones físicas que dificultan el aprendizaje (UNESCO, 2023).

Por otro lado, la relación entre la alimentación y el estado emocional es innegable. Una dieta pobre puede generar irritabilidad, falta de motivación y estrés, lo que afecta la capacidad de las y los estudiantes para aprender y colaborar en el aula. Asimismo, la falta de energía sostenida, producto de una alimentación inadecuada, disminuye la capacidad de concentración y participación activa durante las clases.

Estos factores no solo limitan el rendimiento académico, sino que también contribuyen a la estigmatización y exclusión de quienes enfrentan inseguridad alimentaria. La estigmatización a través de las condiciones alimentarias funciona como una forma de discriminación indirecta porque el acto de comer en la universidad no es solo biológico, sino un evento social cargado de significados de clase, estatus y pertenencia. La universidad, como espacio de élite o aspiracional, impone un modelo de "estudiante ideal" que tiene tiempo para comer saludablemente o dinero para consumir en los espacios de moda del campus.

La estigmatización surge cuando un estudiante trae alimentos que son etiquetados como "populares", "olorosos" o "de bajo costo". Aunque la norma universitaria no prohíbe explícitamente ciertos alimentos, la interacción social castiga simbólicamente a quien no se ajusta al estándar de consumo esperado (Bourdieu, 1979). En la educación superior, suele existir una mirada meritocrática que asume que si un estudiante come mal, es por falta de disciplina o ignorancia, desconociendo las condiciones materiales.

Si un estudiante evita los comedores o cafeterías porque no puede costear el menú o porque siente vergüenza de su comida, queda fuera de las conversaciones donde se comparten recursos académicos, fechas de exámenes, tips de profesores, apoyo grupal.

La estigmatización alimentaria afecta la educabilidad. El o la estudiante estigmatizado desarrolla estrategias de ocultamiento como comer a solas, saltarse comidas lo que genera un estrés crónico que compite con los recursos cognitivos necesarios para el aprendizaje.

Ahora, la discriminación indirecta rompe el vínculo emocional con la institución. El y la estudiante sienten que este no es su lugar al no poder participar de los rituales sociales básicos del campus. Con lo que la falta de acceso a una alimentación adecuada, sumada al estigma social, crea una desventaja biológica tal como el

cansancio, falta de concentración, que la universidad suele evaluar simplemente como "bajo rendimiento académico".

Como se ha mencionado con anterioridad, la discriminación alimentaria es una forma de biopoder, donde el acceso a una vida sana está condicionado por la posición en la jerarquía social, racial y cultural del país (Bertran, 2010).

Las desigualdades económicas y sociales generan una brecha significativa en el acceso a una alimentación de calidad, lo que convierte a la alimentación en una expresión de discriminación indirecta y estructural. Estudiantes de bajos recursos, aquellos que trabajan para financiar sus estudios o quienes provienen de contextos marginados suelen enfrentar mayores dificultades para acceder a alimentos nutritivos. Esta falta de acceso no solo afecta su bienestar individual, sino que también limita sus oportunidades de participación activa y equitativa en los procesos educativos, reforzando dinámicas de exclusión y desigualdad.

En este sentido, la alimentación insuficiente o inadecuada se convierte en una forma de discriminación indirecta que profundiza las brechas educativas. Tanto la SEP (2022) como la UNESCO (2023) han pasado de ver la alimentación como un tema puramente médico a tratarlo como un determinante del derecho a la educación. Cuando la alimentación es insuficiente por falta de cantidad, inadecuada por falta de calidad o mala por exceso de ultraprocesados y químicos, se produce un fenómeno de exclusión silenciosa. La UNESCO advierte que la alimentación inadecuada afecta la plasticidad cerebral. Un cerebro mal nutrido tiene dificultades para crear nuevas conexiones cognitivas, lo que se traduce en una menor capacidad para resolver problemas complejos y procesar información abstracta. La mala alimentación debilita el sistema inmunológico. Para la UNESCO, esto es una causa directa del ausentismo escolar. Los estudiantes de entornos vulnerables pierden más días de clase por enfermedades prevenibles relacionadas con la dieta, lo que fragmenta su proceso de aprendizaje.

Es por lo que si la escuela no interviene, la mala alimentación se convierte en un mecanismo que hereda la pobreza, porque la y el estudiante no pueden aprovechar la enseñanza de la misma manera que sus pares bien alimentados.

Los estudiantes que enfrentan inseguridad alimentaria no solo experimentan mayores niveles de estrés y cansancio, sino que también ven limitadas sus posibilidades de desarrollo integral. Cuando un estudiante no tiene garantizada su alimentación, se activa un efecto dominó que fragmenta su trayectoria académica y personal.

La inseguridad alimentaria en la educación superior no debe leerse como un problema privado del alumno, sino como una falla estructural de la institución. Al no garantizar condiciones mínimas de subsistencia, la universidad permite que la biología se convierta en destino, donde el hambre actúa como un filtro invisible que selecciona quiénes logran el desarrollo integral y quiénes quedan rezagados en la precariedad (López, 2005).

Esta necesidad ya se ha hecho notar en el caso de los estudiantes de la Prepa 8 en la Ciudad de México, quienes el 18 de febrero de 2025, tomaron las instalaciones para exigir a las autoridades un comedor comunitario, que de acuerdo con la nota periodística de Hernández Osorio (2025) en el diario “La jornada” iniciaron una mesa de diálogo y en caso de no ser atendidas tendrán un paro indefinido.

A partir de esta nota, se puede identificar que la necesidad de alimentación no es una problemática menor. Todo lo contrario, es una exigencia que poco a poco ha ganado terreno por parte de colectivos estudiantiles ante una necesidad que han observado, que es de vital necesidad y que puede beneficiar en la búsqueda de disminuir las desigualdades en su proceso educativo.

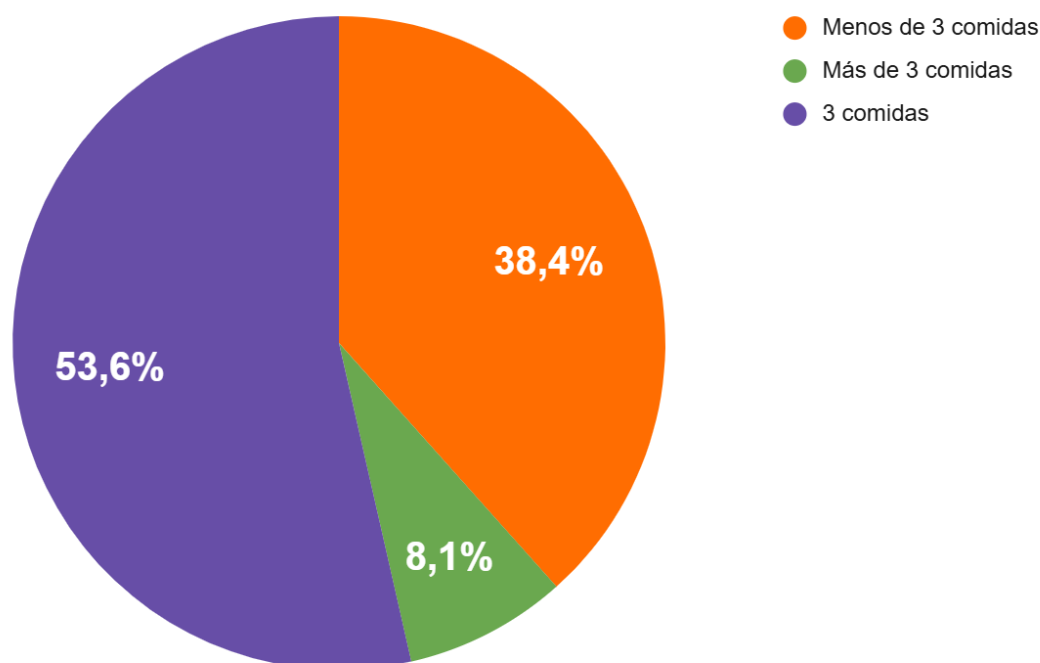
En este caso, para identificar este fenómeno en la universidad, en la encuesta se realizaron diferentes preguntas en relación con la cantidad y la calidad de alimentos

que consumen, así como su propia percepción de lo que ellos consumen, si es o no suficiente para las actividades que realizan en el día.

La recomendación básica para una alimentación adecuada es realizar al menos tres comidas al día: desayuno, comida y cena. Sin embargo, al indagar sobre los hábitos alimentarios de la comunidad universitaria, los datos revelan una realidad preocupante (ver Gráfica 15). Para responder hubo estudiantes que utilizaron las casillas propuestas y otras u otros contestaron con su propia expresión en respuestas abiertas, por tal motivo, se agruparon las respuestas que expresan el comer más 3 comidas, 3 comidas o menos de 3 comidas diarias.

A partir de la agrupación anterior, se pudo detectar que un 8.1% reconoce que su alimentación es de más de 3 comidas diarias, a diferencia de aquellas y aquellos estudiantes que expresaron hacer menos de 3 comidas habituales que son el 38.4%, mientras que en un 53.6% expresaron que su alimentación está basada en exactas 3 comidas. Estas cifras son alarmantes, ya que no solo confirman la existencia de una alimentación limitada en un gran número de estudiantes, sino que también plantean interrogantes sobre la calidad nutricional de los alimentos que consumen.

Gráfica 15. ¿Cuántas comidas realizas en el día?



Elaborado en Google Forms

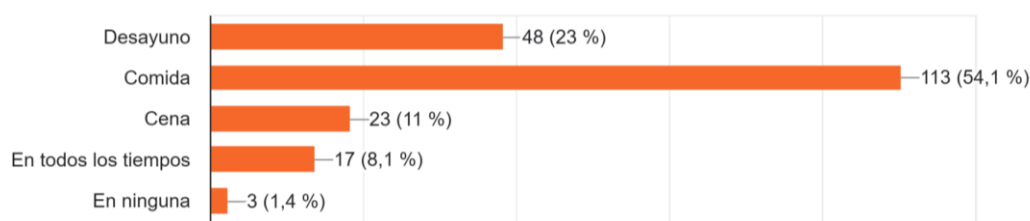
El hecho de que más de un tercio de los estudiantes no cumpla con la recomendación mínima de tres comidas diarias sugiere que factores como la falta de tiempo, recursos económicos insuficientes o la carga académica están interfiriendo en sus hábitos alimentarios. Esta situación es particularmente preocupante, ya que una ingesta insuficiente de alimentos puede tener consecuencias directas en el rendimiento académico, la salud física y el bienestar emocional. La falta de energía, la dificultad para concentrarse y el aumento del estrés son solo algunos de los efectos que pueden derivarse de una alimentación inadecuada.

Además, estos datos no solo reflejan una limitación cuantitativa en la alimentación, sino que también invitan a cuestionar la calidad de los alimentos que consumen. Es probable que, incluso entre quienes realizan tres comidas al día, muchos recurren a opciones poco nutritivas debido a la falta de acceso a alimentos frescos, el alto costo de una dieta balanceada o la falta de información sobre nutrición.

Reconocer la calidad de los alimentos es fundamental para comprender los hábitos alimentarios de la comunidad estudiantil. Sin embargo, esta calidad no solo depende de los alimentos en sí, sino también de la percepción que cada estudiante tiene sobre lo que considera nutritivo o poco nutritivo.

Para indagar sobre este aspecto, se preguntó en qué momento del día consideraban que realizaban una ingesta de alimentos con mayor valor nutrimental (ver Gráfica 16). Las respuestas fueron diversas: el 54.1% identificó la comida como el momento con mayor consumo de nutrientes, mientras que el 23% consideró que el desayuno era la principal fuente de nutrientes. Por otro lado, solo el 11% señaló la cena como el momento más nutritivo. Adicionalmente, el 8.1% de los estudiantes consideró que todos los momentos de su alimentación eran nutritivos, mientras que el 1.4% afirmó que en ningún momento obtenía los nutrientes necesarios.

Gráfica 16. ¿En qué tiempo de tu alimentación es más nutritiva?



Elaborado en Google Forms

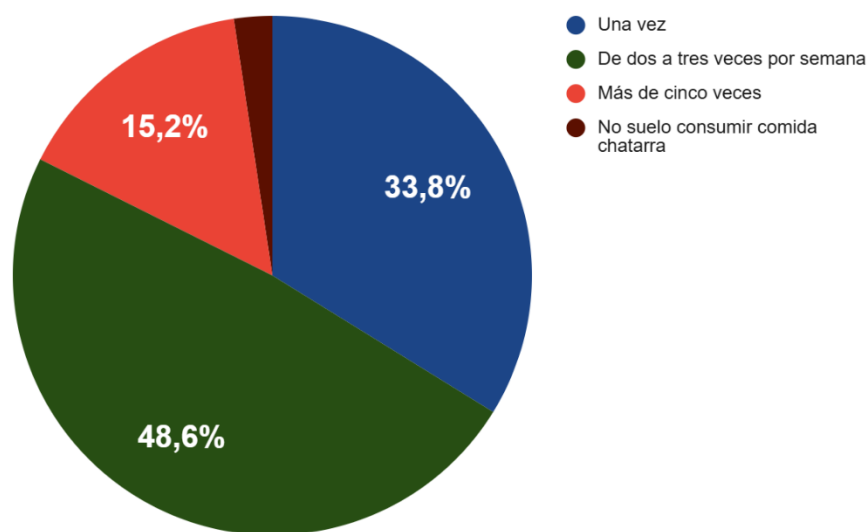
Estos datos reflejan una percepción variada sobre la calidad nutricional de las comidas, lo que podría estar influenciada por factores como las costumbres culturales, las posibilidades económicas y el acceso a alimentos de calidad. El hecho de que más de la mitad de las personas encuestadas identifiquen la hora de la comida, se entiende la mitad del día, como el momento más nutritivo sugiere que este es el espacio donde pueden acceder a una mayor variedad de alimentos o donde dedican más tiempo a preparar y consumir alimentos balanceados. Por otro lado, el 23% que prioriza el desayuno podría estar reflejando la importancia que se

le ha dado tradicionalmente como la más importante del día, aunque esto no siempre se traduce en una ingesta realmente nutritiva.

La baja proporción de estudiantes que consideran la cena como el momento más nutritivo (11%) podría indicar que, para muchos, es la menos prioritaria o más limitada en términos de calidad y cantidad. Además, el hecho de que el 8.1% considere que todos los momentos de su alimentación son nutritivos sugiere que este grupo tiene acceso constante a alimentos de calidad, lo que podría estar relacionado con mejores condiciones económicas o una mayor conciencia nutricional. Por el contrario, el 1.4% que afirma no obtener nutrientes en ningún momento refleja una situación alarmante de inseguridad alimentaria, que probablemente está asociada a condiciones de pobreza, falta de acceso a alimentos o desconocimiento sobre nutrición.

Por su parte, el consumo de comida chatarra es un factor que influye significativamente en la calidad de la alimentación de las y los estudiantes, y los datos revelan patrones preocupantes en este aspecto (ver Gráfica 17). Según la gráfica, el 48.6% de las y los estudiantes consumen comida chatarra de dos a tres veces por semana, mientras que el 33.8% lo hace una vez a la semana u ocasionalmente. Por otro lado, el 15.2% reconoce que consume comida chatarra más de cinco veces o como también lo mencionan, lo hacen todo el tiempo. Por otro lado, el 2.4% asume que ese tipo de alimentos no son parte de su dieta ya que no lo consumen. Estos resultados muestran que, aunque una parte significativa de las y los estudiantes intenta limitar su consumo de comida chatarra, un porcentaje considerable la incluye con frecuencia en su dieta.

Gráfica 17. ¿Con qué frecuencia consumes comida chatarra a la semana (chicharrones, papas, golosinas)?



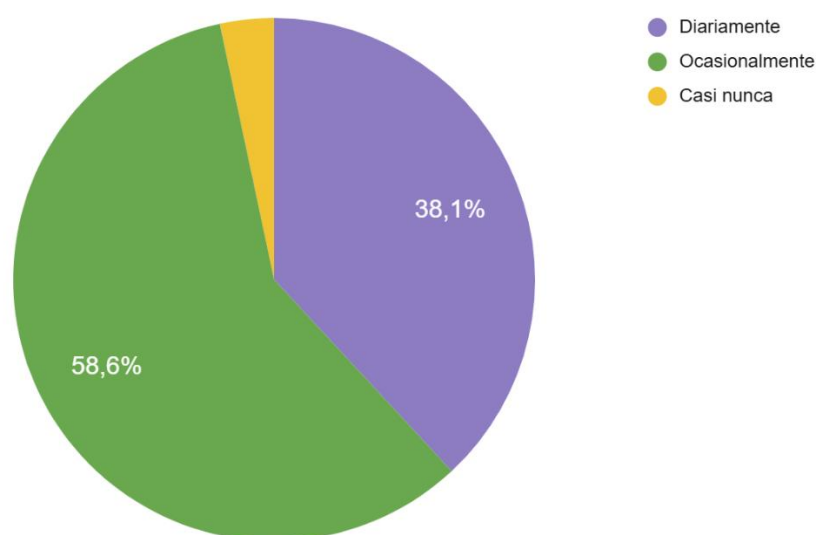
Elaborado en Google forms

El alto consumo de alimentos poco nutritivos puede estar relacionado con factores como la falta de tiempo, la accesibilidad económica y la disponibilidad de opciones rápidas y baratas en el entorno universitario. La comida chatarra, aunque resulta conveniente en términos de tiempo y costo, tiene un impacto negativo en la salud y el rendimiento académico. Su alto contenido de grasas, azúcares y sodio no solo contribuye a problemas de salud a largo plazo, como obesidad y enfermedades cardiovasculares, sino que también afecta la energía, la concentración y el bienestar emocional de los estudiantes (SEP, 2022., UNESCO, 2023).

Además, el consumo frecuente de comida chatarra puede estar desplazando la ingesta de alimentos nutritivos, lo que agrava las desigualdades alimentarias ya identificadas en los párrafos anteriores. Por ejemplo, aquellos estudiantes que dependen de opciones económicas y rápidas debido a limitaciones económicas o de tiempo pueden estar sacrificando la calidad nutricional de su dieta, lo que a su vez impacta en su capacidad para desempeñarse académicamente y mantenerse saludables.

El consumo de frutas y verduras es un indicador clave de una alimentación saludable, y los datos revelan patrones interesantes sobre los hábitos alimentarios de la comunidad estudiantil. Según las respuestas de las personas universitarias encuestadas, (ver Gráfica 18), el 38.1% de los estudiantes incluye frutas y verduras en su dieta diariamente, mientras que el 58.6% lo hace ocasionalmente. Por otro lado, un porcentaje menor del 3.3% indica que su consumo varía dependiendo de su disponibilidad y rutina, y algunos admiten que intentan incluir alimentos saludables, pero no siempre lo logran, por ello casi nunca incluyen en su dieta frutas y/o verduras. Estos resultados muestran que, aunque una parte significativa de los estudiantes prioriza el consumo de frutas y verduras, aún existen barreras que limitan su incorporación constante en la dieta.

Gráfica 18. ¿Con qué frecuencia incluyes en tu dieta frutas y verduras?



Elaborado en Google Forms

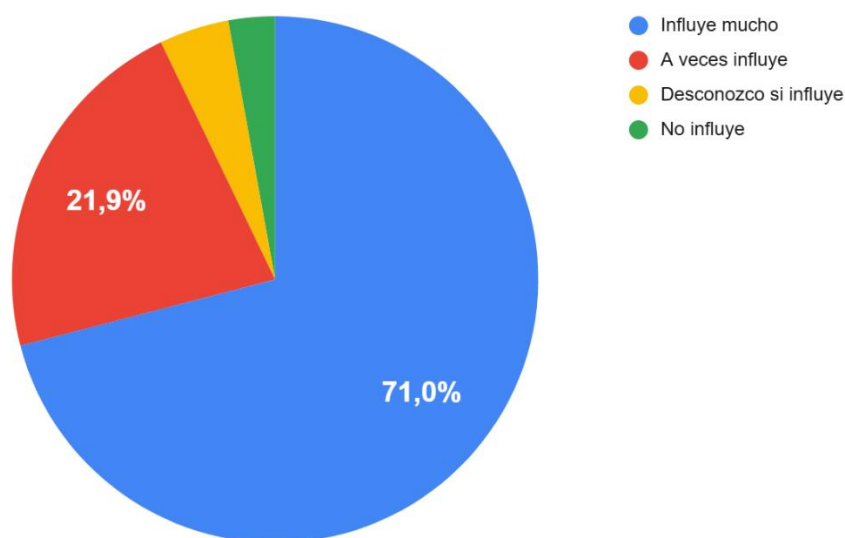
El hecho de que el 38.1% consuma frutas y verduras diariamente refleja un compromiso con una alimentación saludable, lo cual es fundamental para mantener un buen estado de salud física y mental, así como un rendimiento académico óptimo. Sin embargo, el porcentaje más alto, el 58.6%, que las consume solo ocasionalmente, sugiere que, para muchos estudiantes, el acceso a estos

alimentos no es constante. Esto podría estar relacionado con factores como el costo elevado de frutas y verduras frescas, la falta de tiempo para comprarlas o prepararlas, o la disponibilidad limitada de opciones saludables en su entorno inmediato.

Las respuestas que indican que el consumo varía dependiendo de la disponibilidad y rutina reflejan cómo las demandas académicas y personales pueden interferir en la capacidad de los estudiantes para mantener una dieta saludable. Por otro lado, aquellos que intentan incluir alimentos saludables, pero no siempre lo logran, podrían estar enfrentando obstáculos como la falta de conocimiento sobre cómo incorporar frutas y verduras en su dieta, la falta de motivación o la influencia de hábitos alimentarios poco saludables.

Aunque muchos estudiantes podrían no considerar inicialmente que el tipo de alimentación es un factor determinante para su desempeño escolar, los datos revelan una percepción más consciente de su impacto. Al indagar sobre si la calidad de la alimentación influye en su rendimiento académico (ver Gráfica 19), las respuestas fueron significativas: el 71% reconoció que influye mucho, mientras que el 21.9% mencionó que no influye. Por otro lado, el 4.3% indicó que desconoce si tiene algún efecto, y el 2.9% afirmó que no influye en absoluto.

Gráfica 19. ¿De qué manera crees que influye la calidad de tus alimentos en tu desempeño escolar?



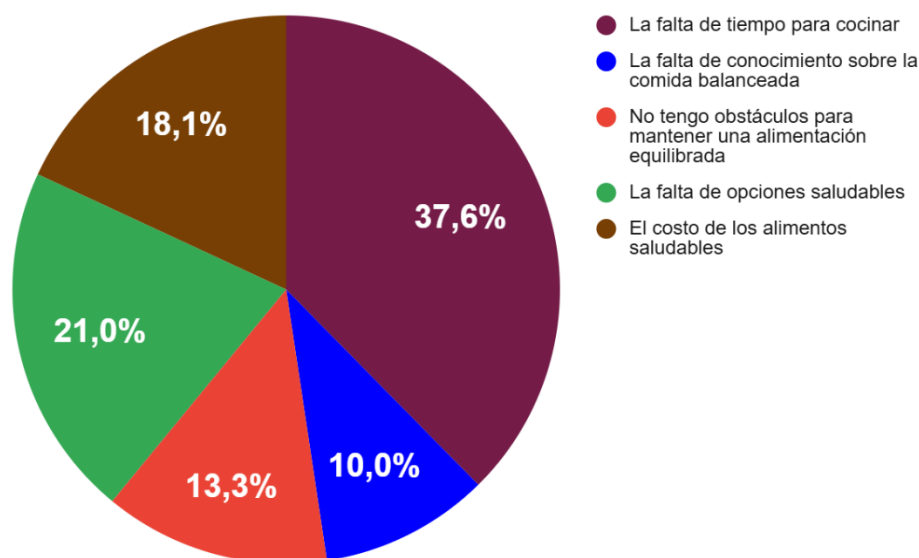
Elaborado en Google Forms

Estos resultados muestran que la mayoría del estudiantado (71%) son conscientes de la importancia de una alimentación adecuada para su desempeño académico. Esta percepción puede estar relacionada con experiencias personales en las que han notado cómo una dieta equilibrada mejora su energía, concentración y bienestar general, factores clave para un rendimiento óptimo. Sin embargo, el 21.9% que considera que la alimentación no influye podría estar subestimando su impacto o no haber experimentado una conexión directa entre su dieta y su rendimiento, lo que podría deberse a la falta de información o a hábitos alimentarios que no han mostrado efectos inmediatos en su desempeño.

El 4.3% que desconoce si la alimentación influye sugiere que existe un grupo de estudiantes que no ha reflexionado lo suficiente sobre este tema o que carece de herramientas para evaluar cómo su dieta afecta su rendimiento. Por último, el 2.9% que afirma que no influye en absoluto podría estar reflejando una desconexión entre su alimentación y su experiencia académica, o bien, podría tratarse de personas que, por diversas razones, no han percibido cambios significativos en su desempeño relacionados con su dieta.

Los datos sobre los obstáculos que enfrentan las y los estudiantes para mantener una alimentación equilibrada mientras cursan sus estudios universitarios revelan desafíos significativos que están directamente relacionados con las desigualdades y discriminaciones indirectas previamente identificadas. Según la gráfica 20, el 37.6% de los estudiantes señala que el principal obstáculo es la falta de tiempo para cocinar, seguido por el 21% que menciona la falta de opciones saludables. Por su parte, el 18.1% que destaca que el costo de alimento saludable es elevado, y del 13.3% de personas que mencionan el no tener obstáculos para mantener una alimentación equilibrada, para finalizar el 10% señaló que no tenían conocimiento sobre la comida balanceada.

Gráfica 20. ¿Qué obstáculos enfrentan para mantener una alimentación equilibrada mientras cursas tus estudios universitarios?



Elaborado en Google Forms

Estos resultados refuerzan la idea de que la alimentación no es solo una cuestión de elección individual, sino que está profundamente influenciada por factores estructurales como el acceso económico, el tiempo adecuado y la disponibilidad de opciones nutritivas. El hecho de que el tiempo para preparar alimentos saludables sea el principal obstáculo (37.6%) para más de un tercio de los estudiantes refleja una relación vinculante temporal. Así, se puede pensar que el tiempo es un recurso

escaso para las personas estudiantes, en el que elaborar cosas esenciales para la vida diaria como es comer, se vuelven un reto complejo.

Por su parte, la falta de opciones saludables pone de manifiesto las limitaciones del entorno alimentario en el que se desenvuelven las y los estudiantes. Esta situación puede vincularse tanto con las dinámicas de movilidad y permanencia en espacios universitarios como con la insuficiente infraestructura institucional para garantizar alternativas accesibles y nutritivas.

En cuanto al costo de la alimentación saludable, el 18.1%, de respuestas señala una dimensión económica que condiciona las prácticas alimentarias. La percepción de comer de manera equilibrada implica mayores gastos, refleja desigualdades en el acceso a recursos, lo que sitúa la alimentación saludable como un privilegio más que como una posibilidad generalizada.

El 10% de las respuestas alude a la falta de conocimiento sobre la alimentación balanceada, lo que sugiere que si bien existen barreras informativas, estas tienen un peso menor frente a las condiciones estructurales previamente señaladas. Esto permite afirmar que el problema no radica principalmente en la falta de información, sino en las condiciones materiales que limitan su puesta en práctica.

La alimentación, lejos de ser un tema meramente individual o biológico, se ha revelado como un factor clave que refleja y perpetúa desigualdades estructurales en el ámbito universitario. A través del análisis de los hábitos alimentarios de la comunidad universitaria, se ha evidenciado que el acceso a una alimentación adecuada no está distribuido de manera equitativa, sino que está condicionado por factores económicos, sociales y logísticos que afectan de manera diferenciada a diversos grupos estudiantiles. En este sentido, la alimentación emerge como una forma de discriminación silenciosa pero poderosa, donde las condiciones de vida y estudio determinan no solo la calidad de la dieta, sino también las oportunidades de desarrollo académico y personal.

Los datos han mostrado que, aunque una parte significativa de los estudiantes reconoce la importancia de una alimentación saludable, muchos enfrentan obstáculos como el costo elevado de los alimentos nutritivos, la falta de tiempo para cocinar o la disponibilidad limitada de opciones saludables. Estos desafíos no solo limitan su capacidad para mantener una dieta equilibrada, sino que también impactan directamente en su rendimiento académico, su bienestar emocional y su salud física. Además, el consumo irregular de frutas y verduras, así como la dependencia de comida chatarra, reflejan cómo las desigualdades económicas y sociales se traducen en desigualdades alimentarias, perpetuando ciclos de exclusión y desventaja.

Las y los estudiantes que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos, aquellos que deben compaginar sus estudios con trabajos remunerados o quienes asumen responsabilidades familiares, enfrentan una carga adicional que limita su acceso a una alimentación adecuada. Esta situación no solo afecta su capacidad para desempeñarse académicamente, sino que también los expone a mayores niveles de estrés, fatiga y estigmatización, reforzando dinámicas de discriminación que ya están presentes en otros ámbitos de su vida.

4.5 La condición económica

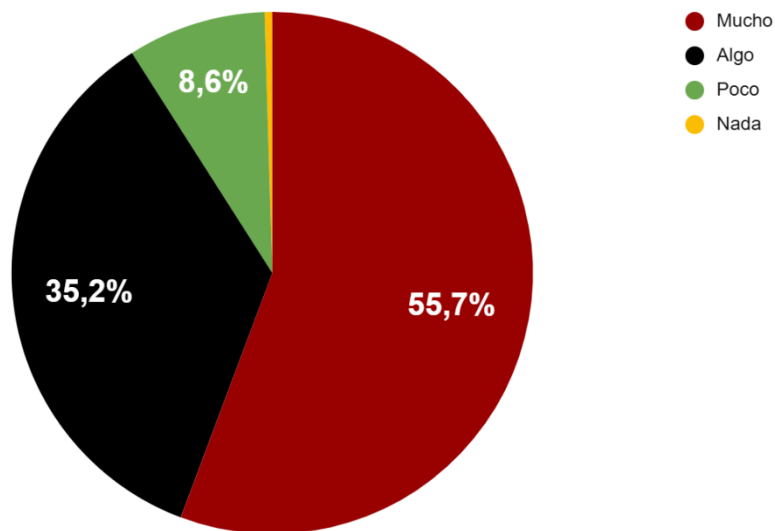
Las condiciones económicas representan uno de los factores más determinantes en la experiencia educativa del estudiantado, influyendo directamente en el acceso, permanencia y aprovechamiento escolar. La disponibilidad de recursos económicos no solo condiciona la posibilidad de cubrir necesidades básicas como alimentación, transporte o materiales escolares, sino que también incide en la capacidad de las familias para apoyar los procesos de aprendizaje de su propia familia. Estas disparidades, frecuentemente invisibilizadas en los discursos sobre equidad educativa, generan barreras adicionales para quienes provienen de hogares con ingresos limitados, comprometiendo su desarrollo académico y perpetuando una desigualdad estructural.

Aunque los recursos económicos no constituyen en sí mismos una discriminación indirecta, su distribución desigual está profundamente vinculada con otras formas de exclusión que sí lo son. Por ejemplo, la falta de recursos económicos puede exacerbar discriminaciones relacionadas con el acceso a una alimentación adecuada, la movilidad, la salud mental o incluso la participación en actividades extracurriculares que enriquecen la formación integral. En este sentido, las condiciones económicas actúan como un eje transversal que amplifica las brechas educativas y limita las oportunidades de aquellos estudiantes que enfrentan mayores desventajas.

En este apartado se analizan los datos recopilados en relación con las condiciones económicas de las y los estudiantes, poniendo énfasis en cómo estas influyen en su trayectoria escolar. A través de este análisis, se busca visibilizar cómo la falta de recursos económicos no solo afecta el bienestar individual, sino que también se convierte en un factor que profundiza otras formas de discriminación indirecta, perpetuando ciclos de desigualdad.

Vinculado a las condiciones económicas, es fundamental reconocer cómo las y los estudiantes perciben que su situación económica influye en su rendimiento escolar. Los resultados muestran opiniones diversas (Ver gráfica 21) el 55.7% considera que su condición económica influye mucho en su desempeño académico, mientras que el 35.2% opina que solo afecta en algo. Por otro lado, el 8.6% señala que afecta muy poco, y una minoría considera que no afecta en nada. Estas cifras reflejan que, para la mayoría de los estudiantes, la situación económica es un factor determinante en su experiencia educativa, aunque con distintos grados de impacto percibido.

Gráfica 21. ¿Cuánto consideras que influye tu condición económica en tu rendimiento académico?



Elaborado en Google Forms

El hecho de que más de la mitad de las y los estudiantes consideren que su condición económica influye mucho en su rendimiento escolar sugiere que las limitaciones económicas están directamente relacionadas con dificultades para acceder a recursos esenciales, como materiales educativos, transporte, alimentación adecuada o incluso tecnología necesaria para el aprendizaje. Estas barreras no solo afectan su capacidad para cumplir con las demandas académicas, sino que también generan estrés y ansiedad, lo que puede impactar negativamente en su motivación y bienestar emocional.

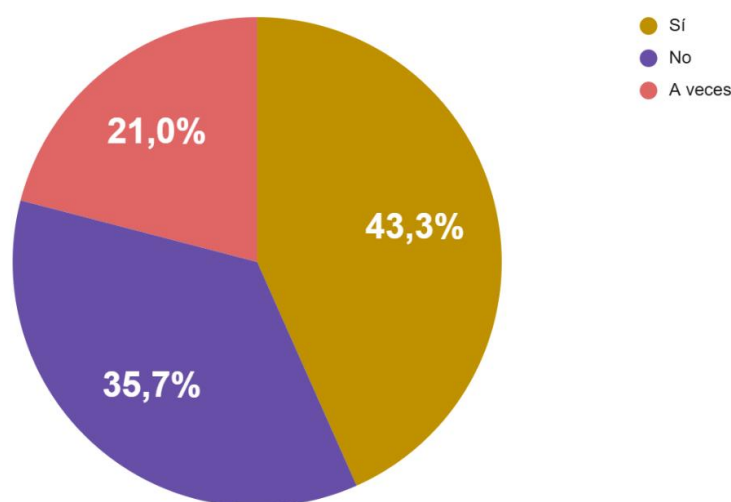
El grupo que considera que la condición económica solo afecta en algo podría estar reflejando que, aunque enfrentan algunas limitaciones, han logrado adaptarse o encontrar estrategias para mitigar su impacto. Sin embargo, esto no significa que no enfrenten desafíos, sino que estos no son percibidos como determinantes en su rendimiento. Por último, el grupo que considera que afecta muy poco y la minoría que afirma que no afecta en nada podría representar a estudiantes con mayores

recursos económicos o que, por diversas razones, no han experimentado una conexión directa entre su situación económica y su desempeño académico.

Estos resultados resaltan que, aunque las condiciones económicas no afectan a todos los estudiantes de la misma manera, para la mayoría son un factor clave que influye en su trayectoria educativa. Esto refuerza la idea de que las desigualdades económicas no solo limitan el acceso a recursos materiales, sino que también generan barreras invisibles que impactan la capacidad de los estudiantes para desarrollarse plenamente en el ámbito académico.

El trabajo mientras se estudia es una realidad para muchos estudiantes universitarios, y las respuestas reflejan cómo esta dinámica está estrechamente vinculada con las condiciones económicas y otras discriminaciones indirectas. Según los resultados a la pregunta ¿Trabajas mientras estudias para cubrir tus gastos? (Ver gráfica 22), el 43.3% de los estudiantes trabaja mientras estudia, el 35.7% no lo hace, y el 21% trabaja solo a veces. Estos resultados muestran que una proporción significativa de estudiantes debe compaginar sus estudios con actividades laborales para cubrir sus gastos, lo que tiene implicaciones importantes en su experiencia educativa.

Gráfica 22. ¿Trabajas mientras estudias para cubrir tus gastos?



Elaborado en Google Forms

Para las y los universitarios que trabajan mientras estudian, el empleo no es una opción, sino una necesidad derivada de la falta de recursos económicos suficientes. Este grupo enfrenta una carga adicional que puede afectar su rendimiento académico, ya que el tiempo y la energía dedicados al trabajo limitan su disponibilidad para estudiar, participar en actividades extracurriculares o incluso descansar adecuadamente. Además, el trabajo estudiantil suele estar asociado a empleos precarios o informales, lo que agrava las condiciones de estrés y desgaste físico y emocional. Esta situación no solo impacta en su desempeño escolar, sino que también los expone a mayores niveles de ansiedad y fatiga, perpetuando desigualdades que dificultan su desarrollo académico y personal.

Por otro lado, el grupo estudiantil que trabaja "a veces" podría estar reflejando una situación intermedia, donde los estudiantes recurren al trabajo de manera esporádica para cubrir gastos específicos o emergentes. Aunque este grupo no enfrenta una carga laboral constante, la necesidad de trabajar ocasionalmente puede generar interrupciones en su rutina académica y afectar su capacidad para mantener un ritmo de estudio consistente.

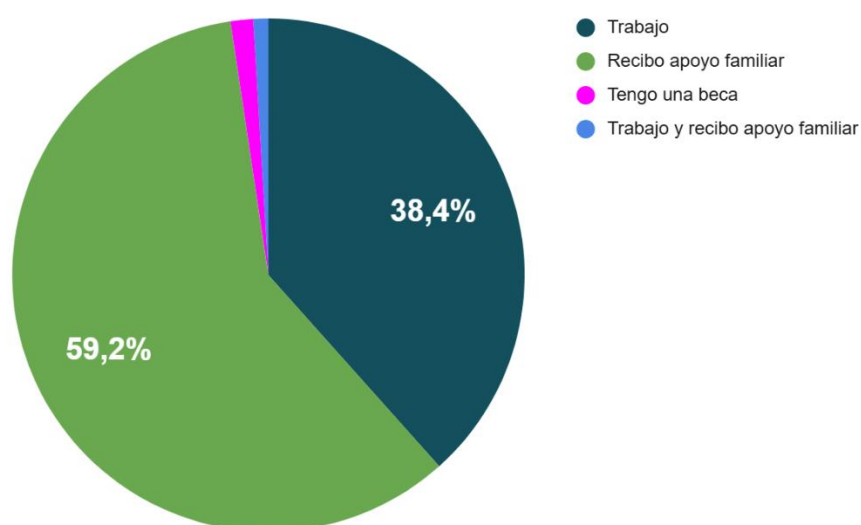
En contraste, las personas estudiantes que no trabajan mientras estudian, probablemente representan a universitarias y universitarios con mayores recursos económicos o que reciben apoyo familiar suficiente para cubrir sus gastos. Este grupo tiene la ventaja de dedicar más tiempo y energía a sus estudios, lo que puede traducirse en un mejor rendimiento académico y una experiencia universitaria más enriquecedora. Sin embargo, esta diferencia resalta cómo las condiciones económicas actúan como un factor de desigualdad que beneficia a algunos y limita a otros.

Estos datos en conjunto muestran que el trabajo estudiantil no es solo una cuestión de elección, sino una respuesta a las desigualdades económicas que están presentes en gran parte de la población universitaria. Esta dinámica se convierte en una forma de discriminación indirecta, ya que aquellas y aquellos que deben

trabajar mientras estudian enfrentan barreras adicionales que limitan sus oportunidades académicas y personales. Estas barreras no solo invaden su rendimiento escolar, sino que también perpetúan desventajas, especialmente para estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

Las respuestas sobre cómo la comunidad estudiantil solventa los gastos originados por sus estudios revelan una diversidad de estrategias que están directamente vinculadas con sus condiciones económicas y, en muchos casos, con las discriminaciones indirectas que enfrentan. Las respuestas son muy específicas y dan sentido a una realidad preocupante (Ver gráfica 23), el 59.2% de estudiantes reciben apoyo familiar para cubrir sus gastos, mientras que el 38.4% se ve en la necesidad de trabajar. Además, un porcentaje menor menciona tener acceso a becas o la combinación de recibir apoyo familiar y al mismo tiempo trabajar. Estos resultados muestran que, aunque el apoyo familiar sigue siendo un pilar fundamental para la mayoría, una proporción significativa de estudiantes debe recurrir al trabajo o a becas para complementar sus recursos.

Gráfica 23. ¿Cómo solventas los gastos originados por tus estudios?



Elaborado en Google Forms

El hecho de que en su mayoría las y los estudiantes dependan principalmente del apoyo familiar refleja que, para muchos, la familia sigue siendo la principal red de soporte económico. Sin embargo, esta dependencia también puede ser un indicador de desigualdades, ya que no todas las familias tienen la capacidad de cubrir los gastos universitarios de manera completa o sostenida. Aquellos que provienen de hogares con ingresos limitados o inestables enfrentan mayores dificultades para acceder a una educación de calidad.

Por otro lado, el estudiantado que combina el apoyo familiar con el trabajo refleja una realidad en la que quienes estudian deben asumir responsabilidades laborales para complementar sus ingresos. Este grupo enfrenta una doble carga que puede impactar negativamente en su rendimiento académico y bienestar emocional, ya que el tiempo y la energía dedicados al trabajo limitan su capacidad para enfocarse plenamente en sus estudios. Además, el tipo de empleo al que acceden suele ser precario o informal, lo que agrava las condiciones de estrés y desgaste.

Un aspecto que emerge de estos datos es el papel de las becas como mecanismo para reducir las desigualdades económicas y garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, el acceso a becas no siempre es equitativo ni suficiente. Aunque algunos estudiantes mencionan las becas como una fuente de financiamiento, es probable que estas no cubren la totalidad de sus gastos o que los requisitos para obtenerlas sean restrictivos, excluyendo a quienes más las necesitan. Esto convierte a las becas en un recurso que, aunque valioso, no siempre logra compensar las brechas económicas que enfrentan los estudiantes.

En este sentido, es fundamental replantear las becas no como un privilegio, sino como un derecho que debe garantizarse a todos los estudiantes que lo necesiten. Esto implica no solo aumentar el número de becas disponibles, sino también simplificar los procesos de solicitud, ampliar los criterios de elegibilidad y asegurar que los montos sean suficientes para cubrir las necesidades básicas de los

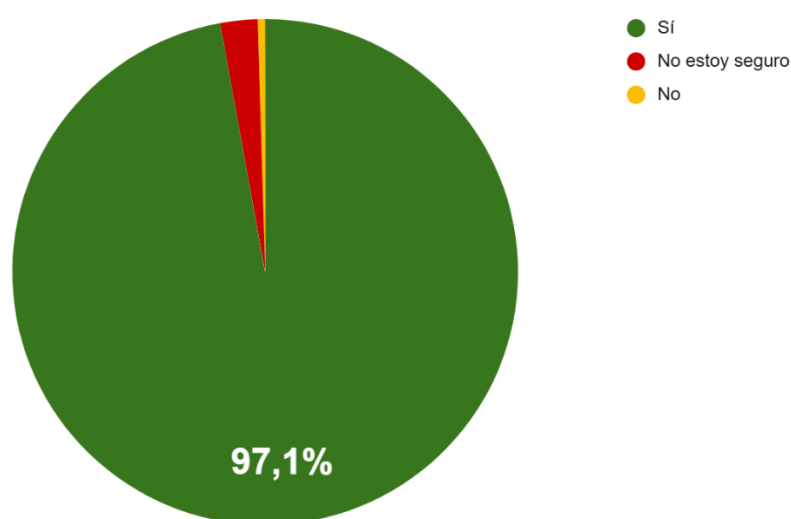
estudiantes. Además, es crucial que las becas se complementen con otros apoyos, como programas de alimentación, transporte y materiales escolares.

Desde una perspectiva analítica, las estrategias que las y los estudiantes utilizan para solventar los gastos de sus estudios reflejan las discriminaciones estructurales que son visibles en la desigualdad que impacta directamente en su experiencia educativa. Mientras que algunos pueden depender del apoyo familiar o acceder a becas, otros deben recurrir al trabajo, lo que limita sus oportunidades académicas y personales.

Ahora, las y los estudiantes plantean su propio criterio sobre las situaciones y dificultades que tienen día con día, es por eso por lo que desde su consideración reconocen en casi una totalidad (97.1%) que la universidad debería ofrecer más apoyo financiero a personas universitarias con dificultades económicas.

Este resultado es contundente (Ver gráfica 24) y refleja una demanda generalizada por parte del estudiantado, que reconoce las barreras económicas como un obstáculo significativo para su desarrollo académico y personal.

Gráfica 24. ¿Consideras que la universidad debería ofrecer más apoyo financiero a los estudiantes con dificultades económicas?



Elaborado en Google Forms

El hecho de que casi nueve de cada diez estudiantes coincidan en la idea de un mayor respaldo financiero por parte de la universidad subraya la magnitud del problema. Para muchos, el acceso a recursos económicos no es solo una cuestión de comodidad, sino una necesidad urgente que afecta su capacidad para cubrir gastos básicos como alimentación, transporte, materiales escolares y, en algunos casos, incluso la matrícula, aunque esta sea de bajo costo. Esta situación es particularmente crítica para aquellos que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos, quienes enfrentan mayores dificultades para mantenerse en la universidad y completar sus estudios.

La percepción casi unánime de quienes estudian sobre la necesidad de más apoyo financiero también refleja una crítica implícita a las políticas actuales de las instituciones, que en muchos casos no logran responder de manera efectiva a las necesidades económicas del estudiantado.

Aunque algunas universidades ofrecen becas o programas de apoyo, estos suelen ser insuficientes o están limitados por requisitos restrictivos que excluyen a quienes más los necesitan. Esto convierte al apoyo financiero en un recurso escaso y desigual, que no logra compensar las brechas económicas que enfrentan muchos estudiantes.

El llamado de la comunidad estudiantil a un mayor apoyo financiero no solo responde a una necesidad económica, sino que también tiene implicaciones en la reducción de las discriminaciones indirectas. Las dificultades económicas no afectan a todos por igual; por el contrario, impactan de manera desproporcionada a aquellos que ya enfrentan otras formas de discriminación, como estudiantes de bajos recursos, mujeres que asumen roles de cuidado, o personas provenientes de comunidades indígenas. En este sentido, el apoyo financiero se convierte en una herramienta para nivelar el campo de juego y garantizar que quienes estudian tengan las mismas oportunidades de éxito, independientemente de su condición económica.

Para responder a esta demanda, las universidades podrían garantizar la implementación de políticas que vayan más allá de las becas tradicionales. Esto podría incluir programas de subsidios directos, comedores estudiantiles con precios accesibles como ya existen en la UPN, apoyos para transporte, y la creación de fondos de emergencia para estudiantes en situaciones críticas. Además, es fundamental que estos programas sean diseñados con un enfoque interseccional, reconociendo las múltiples desigualdades que enfrentan algunos grupos y asegurando que el apoyo llegue a quienes más lo necesitan. Es por lo que las discriminaciones indirectas contribuyen a resaltar las desigualdades estructurales.

La percepción abrumadora de las y los estudiantes sobre la necesidad de más apoyo financiero refleja una realidad indiscutible: las barreras económicas son un obstáculo significativo que limita el acceso, la permanencia y el éxito académico de muchos estudiantes.

La importancia de este apartado está en el análisis de los recursos económicos en la vida estudiantil que ha dejado en evidencia que las condiciones materiales no solo condicionan el acceso a la educación, sino que también definen las posibilidades de permanencia, éxito y bienestar en el ámbito universitario. Las respuestas del estudiantado han mostrado un panorama claro: las desigualdades económicas no son un problema aislado, sino un eje transversal que amplifica otras formas de discriminación indirecta, como la falta de acceso a una alimentación adecuada, las dificultades para conciliar estudios y trabajo, y las barreras para una gestión eficiente de los recursos.

Sin embargo, más allá de identificar los desafíos, este apartado ha dejado en claro que las personas estudiantes no son meros receptores pasivos de estas desigualdades, sino actores conscientes.

La falta de acceso a recursos económicos suficientes no solo limita la capacidad de los estudiantes para cubrir necesidades básicas, sino que también actúa como

un mecanismo de exclusión que refuerza otras formas de discriminación indirecta. En este sentido, las condiciones económicas se convierten en un filtro invisible que determina quiénes pueden acceder, permanecer y prosperar en el ámbito universitario, y quiénes quedan al margen.

Esta dinámica no es casual, sino el resultado de un entramado social y educativo. Mientras se exige a los estudiantes que se desempeñen académicamente, se ignora que muchos de ellos deben enfrentar barreras económicas que les impiden dedicarse plenamente a sus estudios. El trabajo estudiantil, la falta de acceso a una alimentación adecuada y la dificultad para gestionar los gastos no son elecciones, sino respuestas a un sistema que no provee los recursos necesarios para garantizar una experiencia educativa equitativa. Así, las desigualdades económicas no solo afectan el presente de los estudiantes, sino que también condicionan su futuro.

4.6 Interacciones sociales

Las interacciones sociales constituyen el núcleo de la experiencia educativa, no sólo como un espacio de aprendizaje formal, sino también como un escenario donde se construyen relaciones, se consolidan identidades y también se reproducen desigualdades. En las aulas y otros espacios escolares, las dinámicas sociales no son ajenas a las tensiones del contexto más amplio: las jerarquías económicas, las diferencias culturales y las prácticas discriminatorias moldean la convivencia cotidiana. Esto convierte a las escuelas en un reflejo de las tensiones sociales.

En este sentido, las interacciones sociales no pueden entenderse únicamente como intercambios casuales o neutrales; están profundamente influenciadas por el capital cultural y el capital social que cada individuo posee. El capital cultural, como ya se ha mencionado anteriormente, entendido como los conocimientos, habilidades y disposiciones adquiridos a través de la socialización,

(Bourdieu, 2011) determina en gran medida cómo las y los estudiantes se desenvuelven en el entorno educativo. Aquellos que cuentan con un capital cultural alineado con las expectativas institucionales, por ejemplo, dominio de ciertos códigos lingüísticos, hábitos de estudio o conocimientos previos, suelen tener ventajas en su desempeño académico y en su integración social. Por el contrario, quienes carecen de este capital enfrentan barreras invisibles que limitan su participación y reconocimiento dentro de la comunidad escolar.

De manera similar el capital social, es decir, las redes de relaciones y contactos que facilitan el acceso a oportunidades juegan un papel crucial en la experiencia educativa. Las interacciones sociales no solo son un medio para construir amistades o colaboraciones, sino también una vía para acceder a recursos, información y apoyos que pueden marcar la diferencia en la trayectoria académica. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de construir o aprovechar estas redes. Aquellos que provienen de contextos marginados o que enfrentan discriminaciones por su género, pertenencia étnica o condición socioeconómica, suelen quedar apartados de estas dinámicas.

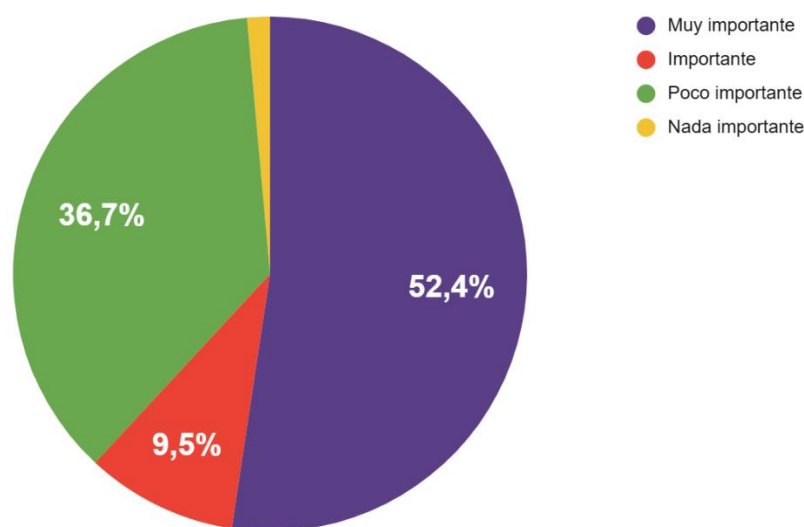
Este apartado se detiene a reflexionar sobre cómo las interacciones sociales dentro de los entornos educativos pueden fortalecer o debilitar las condiciones de educabilidad de las y los estudiantes. Más allá de ser simples intercambios, las relaciones entre estudiantes, docentes y familias son fundamentales para construir climas escolares que favorezcan la inclusión, el respeto y el desarrollo. La calidad de estas interacciones no solo impacta la percepción que cada persona tiene de sí misma y de su lugar en la comunidad escolar, sino que también influye directamente en el aprendizaje y la permanencia en el sistema educativo.

Estas interacciones no están exentas de tensiones. Las diferencias en el acceso al capital cultural y social pueden generar dinámicas de exclusión que refuerzan las discriminaciones indirectas. Por ejemplo, los estudiantes que no dominan ciertos códigos culturales o que carecen de redes de apoyo pueden ser marginados en

actividades grupales, excluidos de oportunidades académicas o estigmatizados por sus pares. Estas prácticas, aunque a veces sutiles, tienen un impacto profundo en la autoestima, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

En un principio el interés fue por identificar qué tan importante eran las relaciones de convivencia que tiene el estudiantado con sus pares y si este es un detonante importante para su éxito académico o bienestar personal. Las respuestas fueron variadas (ver Gráfica 25), sin embargo, en su mayoría (52.4%), la respuesta fue que eran de mucha importancia, mientras que el 9.5% respondió que era importante, y el 36.7% consideró como poco importante. Este contraste en las respuestas sugiere que, aunque una proporción significativa de estudiantes reconoce el valor de las interacciones sociales con sus pares, existe un grupo considerable que no les atribuye la misma relevancia.

Gráfica 25. ¿Qué importancia le das a las relaciones interpersonales con tus compañeros para el éxito académico y bienestar personal?



Elaborado en Google Forms

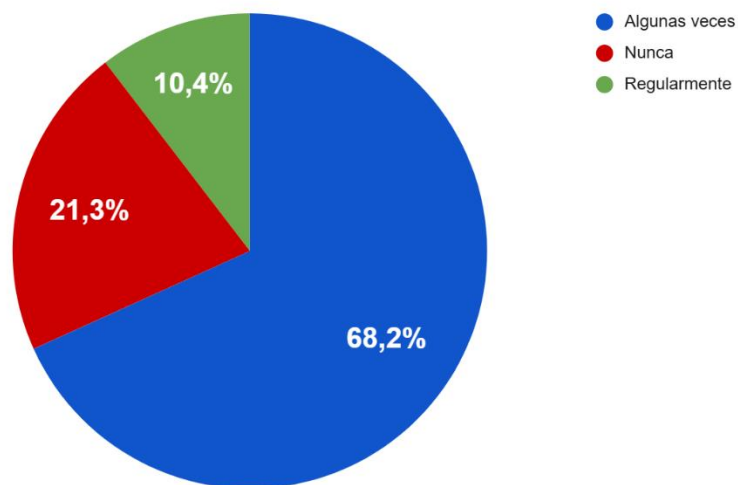
Lo que es una realidad es que, a través de estas conexiones los estudiantes no solo construyen redes de apoyo emocional, sino que también acceden a recursos académicos, información valiosa y oportunidades de colaboración. Por ejemplo, los

grupos de estudio, las discusiones informales y las redes de amistad pueden facilitar el aprendizaje, mejorar la comprensión de los contenidos académicos y fomentar un sentido de pertenencia que es crucial para la permanencia en la universidad. Además, estas relaciones pueden contribuir al bienestar personal, proporcionando un espacio de contención emocional donde los estudiantes pueden compartir sus preocupaciones, celebrar sus logros y encontrar apoyo en momentos de estrés o incertidumbre (Coleman, 1988).

Por otro lado, el grupo que considera que estas relaciones tienen poco interés podría estar reflejando diversas realidades. Algunos estudiantes pueden priorizar el estudio individual o tener dificultades para integrarse en dinámicas sociales debido a factores como la timidez, la falta de habilidades sociales o experiencias previas de exclusión. También es posible que este grupo esté influenciado por un entorno académico altamente competitivo, donde las interacciones sociales son percibidas como secundarias frente a las demandas académicas. Sin embargo, es importante señalar que la falta de valoración de estas relaciones no necesariamente implica que no sean importantes, sino que puede reflejar barreras invisibles que limitan su participación en estas dinámicas.

En otro orden de ideas, la participación en grupos de estudio, eventos académicos y actividades extracurriculares es un aspecto crucial de la experiencia universitaria, porque no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fortalece el capital social y cultural de las y los estudiantes. Sin embargo, los datos revelan que la frecuencia de esta participación varía significativamente entre los estudiantes. Para ello se les preguntó con cuánta frecuencia participan en grupos de estudios, eventos académicos o actividades extracurriculares (ver Gráfica 26), donde el 21.3% de los y las estudiantes nunca participan, mientras que el 68.2% lo hace algunas veces o rara vez, y el 10.4% lo hacen regularmente. Estos resultados sugieren que, aunque una proporción importante de estudiantes reconoce el valor de estas actividades, la mayoría no logra integrarlas de manera constante en su rutina académica.

Gráfica 26. ¿Con qué frecuencia participas en grupos de estudio, eventos académicos o actividades extracurriculares organizadas por la universidad u otras universidades?



Elaborado en Google Forms

Para algunos estas actividades representan una oportunidad para fortalecer su capital social y capital cultural. Los grupos de estudio, por ejemplo, permiten el intercambio de conocimientos, la resolución colaborativa de problemas y la construcción de redes de apoyo académico. Por otro lado, los eventos académicos y las actividades extracurriculares ofrecen espacios para el desarrollo de habilidades blandas, como el trabajo en equipo, la comunicación y el liderazgo, que son esenciales para el éxito tanto en el ámbito académico como en el profesional. Además, estas actividades fomentan un sentido de pertenencia a la comunidad universitaria, lo que puede mejorar el bienestar emocional y reducir el riesgo de deserción. (Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 2009)

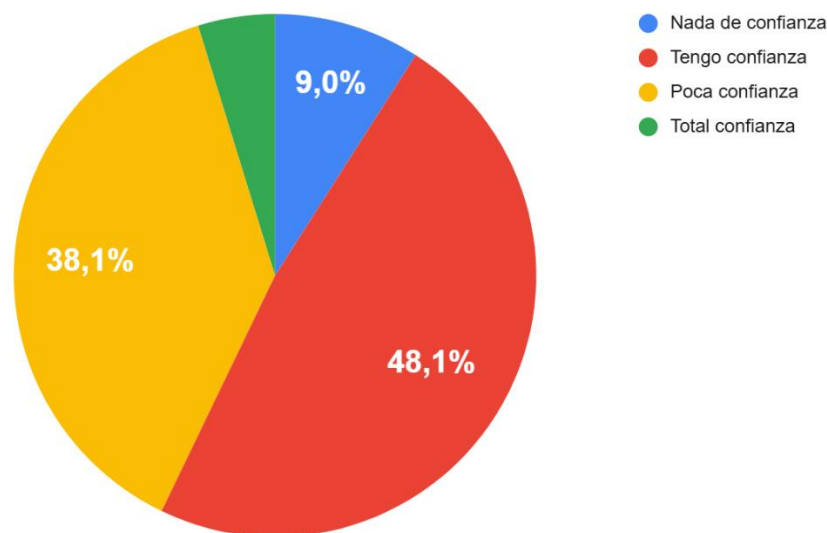
El hecho de que la mayoría participe solo algunas veces o rara vez en estas actividades refleja barreras significativas que limitan su acceso a estos beneficios. Estas barreras pueden estar relacionadas con factores como la falta de tiempo debido a responsabilidades laborales o familiares, la falta de información sobre las actividades disponibles, o la percepción de que estas actividades no son relevantes para sus necesidades académicas. Además, es probable que algunos estudiantes

enfrenten dificultades para integrarse en estas dinámicas debido a la falta de habilidades sociales, el miedo al rechazo o la experiencia previa de exclusión en espacios similares.

Estas diferencias en la participación no son ajenas a las desigualdades estructurales en los estudiantes. Aquellos que cuentan con un mayor capital cultural, por ejemplo, habilidades sociales desarrolladas, (dominio de ciertos códigos lingüísticos o conocimientos previos) suelen integrarse más fácilmente en estas actividades, lo que les permite aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen. Por el contrario, quienes provienen de contextos marginados o enfrentan discriminaciones por su género, etnia o condición socioeconómica pueden experimentar dificultades para participar, lo que limita su acceso al capital social y cultural y, en consecuencia, su capacidad para desenvolverse plenamente en el ámbito universitario.

Para que exista un entorno universitario que fomente el apoyo mutuo, la colaboración y el bienestar integral. Es importante la construcción de espacios de confianza y bienestar entre toda la comunidad universitaria, es por eso por lo que las siguientes respuestas están relacionadas a la confianza que existe entre compañeros/compañeras y cuerpo docente como un elemento fundamental. La expresión en las respuestas (ver Gráfica 27) al mostrar que el 48.1% afirman tener confianza en sus pares y docentes para recibir apoyo en momentos de necesidad académica o personal, mientras que el 38.1% indica tener poca confianza, el 9% expresa nada de confianza, y el 4.8% tener total confianza. Estos resultados muestran que, aunque una proporción significativa de estudiantes reconoce la importancia de estas relaciones de apoyo, un porcentaje considerable enfrenta barreras que limitan su capacidad para confiar en los demás.

Gráfica 27. ¿Cuánto confías en tus compañeros de clase y profesores para apoyarte en momentos de necesidad académica o personal?



Elaborado en Google Forms

Para la comunidad universitaria que tiene confianza en la comunidad universitaria (compañeros/as y docentes), estas relaciones representan una fuente esencial de capital social. La confianza permite la construcción de redes de apoyo que facilitan el intercambio de conocimientos, la resolución colaborativa de problemas y la contención emocional en momentos de dificultad. Por ejemplo, los estudiantes que confían en sus compañeros pueden formar grupos de estudio efectivos, mientras que aquellos que confían en sus profesores pueden buscar orientación académica o personal sin temor al rechazo o la indiferencia. Estas dinámicas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia y bienestar emocional.

Sin embargo, el hecho de que un sector considerable tenga poca confianza o nada de confianza refleja barreras significativas que limitan la construcción de estas redes de apoyo. Estas barreras pueden estar relacionadas con experiencias previas de exclusión, falta de empatía, o un entorno universitario que no fomenta la colaboración y el apoyo mutuo. Además, es probable que algunos estudiantes

enfrenten dificultades para confiar en los demás debido a factores como la timidez, el miedo al rechazo o la falta de habilidades sociales.

Estas diferencias en la confianza no son ajenas a las desigualdades estructurales que afectan a estudiantes. Aquellos que cuentan con un mayor capital cultural suelen integrarse más fácilmente en estas dinámicas de apoyo, lo que les permite aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen las relaciones interpersonales. Por el contrario, quienes provienen de contextos marginados o enfrentan discriminaciones por su género, pertenencia étnica o condición socioeconómica pueden experimentar dificultades para construir y mantener relaciones de confianza, lo que limita su acceso al capital social y, en consecuencia, su capacidad para desenvolverse plenamente en el ámbito universitario.

En la UPN, donde convergen estudiantes de diversas procedencias étnicas y socioeconómicas, muchos de ellos primera generación en sus familias en acceder a la educación superior, la discriminación indirecta se manifiesta a través de un clima institucional que, aunque parece inclusivo, puede perpetuar la exclusión.

Cuando un estudiante proviene de un contexto marginado, su interacción social en la universidad está mediada por lo que Dubet (2015) llama la experiencia escolar. Si el estudiante o la estudiante, percibe que sus saberes previos, su forma de hablar o sus condiciones de vida no son valorados en el aula de la UPN, se genera una ruptura de confianza. No es que se le prohíba participar, sino que los códigos de participación, el uso de cierto lenguaje académico hegemónico, actúan como una barrera. Ahora bien, al no sentirse autorizado o autorizada socialmente para hablar o liderar, el o la estudiante se repliega. La confianza es el pegamento del capital social; sin ella, no hay formación de redes de estudio o colaboración.

La educabilidad se ve afectada cuando existe una distancia abismal entre el habitus del estudiante y las exigencias del campo universitario. La falta de confianza no es

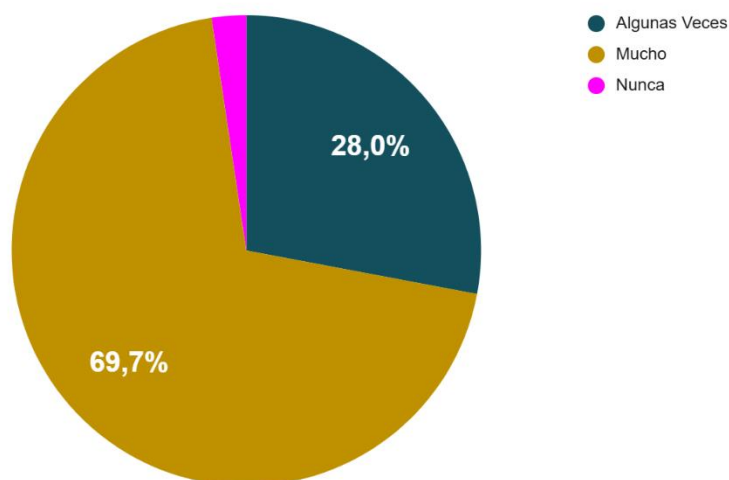
un rasgo de personalidad, sino el resultado de una estructura que invisibiliza la diversidad del alumno. (Bourdieu, 2007).

En la UPN Ajusco, la vida académica sucede tanto en los salones como en los pasillos y jardines. El acceso al capital social, contactos, información privilegiada, apoyo emocional, es lo que permite que un estudiante sobreviva a la carga administrativa y académica.

Por otro lado, las personas que estudian y que enfrentan dobles jornadas, cuidado y estudio, o estudiantes indígenas que sienten el peso del racismo estructural, ven limitadas sus posibilidades de hacer red. Si la discriminación indirecta no reconoce estas cargas, por ejemplo, organizar trabajos en equipo que solo pueden hacerse de noche o fuera de la universidad, se les excluye del capital social. Y al quedar fuera de los grupos de confianza, pierden acceso a los apuntes compartidos o a la orientación informal sobre qué trayectorias curriculares seguir. Parafraseando a Bourdieu (1986), el capital social es el agregado de los recursos reales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones. La exclusión de estas redes por razones de género o etnia constituye una forma de violencia simbólica que compromete la trayectoria educativa.

La comunicación efectiva con los docentes es un factor en el ámbito académico, ya que puede facilitar el aprendizaje, la resolución de dudas y la construcción de un entorno educativo más inclusivo, es por eso por lo que también se indagó sobre su percepción sobre la comunicación con los docentes y si esta puede ayudar a que tengan éxito en sus estudios (ver Gráfica 28). En una gran mayoría, el 69.7% consideran que las relaciones con los docentes son muy importantes para el éxito académico, mientras que en un 28% señala que esto algunas veces puede ser útil y el 2.3% reconoce que no es importante la comunicación con las y los docentes.

Gráfica 28. ¿En qué medida crees que la buena comunicación con los docentes puede ayudarte a tener éxito en tus estudios?



Elaborado en Google Forms

La mayoría que considera que la comunicación con los docentes es muy importante, posiblemente es porque estas interacciones representan una fuente esencial de capital cultural y social. Una comunicación efectiva permite a quienes estudian, acceder a conocimientos especializados, recibir retroalimentación constructiva y resolver dudas de manera oportuna. Además, las relaciones positivas con los docentes pueden fomentar un sentido de pertenencia y motivación, lo que es crucial para el éxito académico y el bienestar emocional. Por ejemplo, los estudiantes que mantienen una buena comunicación con sus docentes suelen sentirse más apoyados y comprendidos, lo que puede mejorar su rendimiento y reducir el riesgo de deserción.

Sin embargo, el hecho de que otras y otros estudiantes consideren que la comunicación con los docentes sólo es útil algunas veces sugiere que no todos los estudiantes experimentan estas interacciones de manera positiva. Algunos pueden enfrentar barreras como la falta de accesibilidad de los docentes, la percepción de que no son receptivos a las necesidades sus necesidades, o la falta de habilidades comunicativas por parte de los estudiantes mismos. Además, es probable que

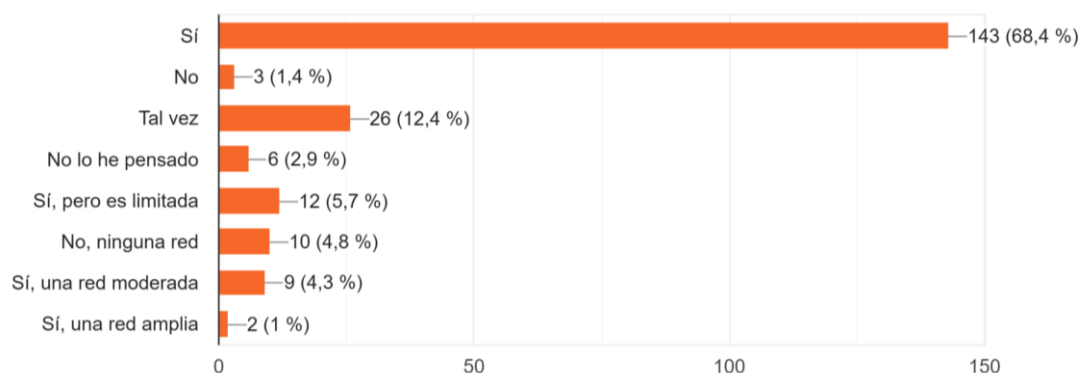
algunos estudiantes prefieran aprender de forma independiente o no tengan suficiente experiencia para valorar el impacto de estas relaciones en su éxito académico.

Es importante reconocer que la comunicación con los docentes es un pilar fundamental para el éxito académico, pero su impacto no es uniforme. Mientras que algunos estudiantes pueden aprovechar estas interacciones para fortalecer su capital cultural y social, otros enfrentan barreras que limitan su capacidad para comunicarse efectivamente y acceder a estos beneficios.

Por otro lado, el establecer relaciones significativas con colegas y profesores no solo facilita el intercambio de conocimientos, sino que también puede ser un recurso importante para acceder a apoyos, recomendaciones y colaboraciones estratégicas. Sin embargo, el acceso a estas redes no es homogéneo, ya que diversos factores, como las condiciones estructurales y las discriminaciones indirectas, pueden influir en su desarrollo y alcance.

Al preguntarle a las personas universitarias si consideran que el establecimiento de redes con colegas y profesores son útiles para tener oportunidades profesionales y académicas (ver Gráfica 29), una mayoría significativa (68.4%) reconoce que establecer vínculos con colegas y profesores resulta útil para sus oportunidades profesionales y académicas. Este dato resalta la importancia de fomentar espacios que promuevan estas conexiones, especialmente en contextos educativos.

Gráfica 29. ¿Consideras que el establecimiento de relaciones con colegas y profesores podría ser útil para tus oportunidades profesionales y académicas?



Elaborado en Google Forms

No obstante, también se observan desigualdades importantes. Aunque un porcentaje bajo 1.4% considera que dichas relaciones no son útiles, hay un grupo más amplio que señala limitaciones o carencias en sus redes: un 5.7% menciona que sus redes son limitadas, un 4.8% afirma no contar con ninguna red, y un 4.3% identifica que su red es moderada. Este panorama sugiere que no todas las personas tienen las mismas oportunidades para construir y consolidar redes sociales significativas, lo que podría perpetuar brechas en el acceso a recursos y oportunidades.

Por otro lado, un 12.4% de las personas encuestadas respondió "Tal vez", lo que refleja cierta incertidumbre sobre la relevancia de estas conexiones, posiblemente por una falta de sensibilización o experiencias previas que muestran los beneficios de estas redes. Finalmente, solo un 1% reporta contar con una red amplia, lo que evidencia que este tipo de capital social robusto sigue siendo un recurso escaso.

Estos hallazgos permiten reflexionar sobre la influencia que tienen las discriminaciones indirectas en el desarrollo de redes académicas y profesionales, especialmente en contextos donde factores como la exclusión, los prejuicios y la falta de equidad pueden limitar las posibilidades de conexión y crecimiento de ciertos grupos.

Al hacer este tipo de ejercicios con estudiantes de universidad, además de evidenciar formas recientes de visibilización de la discriminación, también aporta una mirada reflexiva para que la comunidad universitaria se involucre en procesos de reflexión sobre las relaciones en las que están inmersas sobre desigualdad que atraviesan en su vida cotidiana, porque el normalizarlas y adaptarlas a su cotidianeidad puede generar que pasen desapercibidas como algo que todos en algún momento debemos transitar.

Por otro lado, los esfuerzos de organizaciones de la sociedad civil son un aporte significativo, cada aporte institucional, de organizaciones o colectivos de la sociedad, será un aporte para la discusión. Cada acción tanto institucional como ciudadana como campañas de sensibilización, informes alternativos o talleres puede contribuir a desnaturalizar las discriminaciones indirectas, generar herramientas prácticas como protocolos de atención y prevención, así como el promover políticas públicas y acciones gubernamentales para combatir las distintas formas de discriminación como becas alimentarias o transporte público gratuito, por poner ejemplos.

5. Conclusiones

La investigación permitió reconocer diversas dinámicas de discriminación en la educación superior que no se limitan únicamente a expresiones abiertas, ni a formas de discriminación institucionalizadas. Estas formas de discriminación se configuran como prácticas y relaciones que atraviesan tanto lo estructural como la vida cotidiana de las y los estudiantes. Al organizar los hallazgos en seis ejes, fue posible evidenciar que estos aspectos funcionan como mecanismos indirectos de diferenciación que influyen de manera importante en el trayecto académico.

A partir del análisis cualitativo y los hallazgos derivados de la encuesta aplicada a la comunidad estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, se presentan las siguientes conclusiones sobre la relación entre la discriminación indirecta y las condiciones de educabilidad. La discriminación indirecta se manifiesta con fuerza en el acceso desigual al capital social y cultural. El cuerpo estudiantil que proviene de contextos marginados reportan mayores dificultades para integrarse en redes de estudio informales, a menudo debido a la falta de afinidad con los códigos culturales hegemónicos que predominan en la interacción universitaria. Esta distancia cultural erosiona la confianza del estudiante y limita su capacidad para desenvolverse plenamente, convirtiendo la interacción social en un obstáculo para el éxito académico.

El análisis mostró que la apariencia física, por ejemplo, no es únicamente un rasgo individual, sino un marcador social que regula el acceso a la aceptación, el reconocimiento y el apoyo dentro de la comunidad universitaria. De manera similar, las emociones no solo constituyen un ámbito subjetivo, sino que son moldeadas por experiencias de exclusión o inclusión, impactando en la permanencia y el rendimiento escolar.

El estudio cualitativo destaca que la discriminación indirecta por emociones y apariencia funciona como un mecanismo de estigmatización sutil. Existe una

tendencia a validar solo ciertos estados emocionales o formas de presentación personal, excluyendo a quienes no se ajustan al estándar profesionalizante esperado. Cuando la universidad ignora la influencia de las emociones en el aprendizaje o juzga al estudiante por su estética, vinculada frecuentemente a su pertenencia étnica o estrato social, vulnera la dimensión afectiva de la educabilidad, generando un sentimiento de no pertenencia.

Factores como el tiempo, la alimentación o la disponibilidad de recursos económicos, al entrelazarse, revelan que las condiciones materiales y simbólicas distribuyen de forma desigual las posibilidades de educabilidad, creando un entramado de tensiones que posiblemente no se reconocen como discriminación. Como se ha mencionado, la condición económica subyace a todas las formas de discriminación indirecta detectadas. La encuesta muestra que las prácticas institucionales neutras como la exigencia de materiales digitales o desplazamientos fuera de horario afectan desproporcionadamente a los estudiantes en situación de precariedad. La UPN Ajusco enfrenta el reto de reconocer que la igualdad de acceso no garantiza la igualdad de permanencia si no se intervienen estas estructuras que transforman la diferencia económica en desventaja educativa.

La encuesta revela que la discriminación por alimentación no se percibe como un acto de rechazo explícito, sino como una carencia de infraestructura y tiempos institucionales que protejan el derecho a la nutrición. Existe una correlación directa entre la inseguridad alimentaria y la disminución de los niveles de atención y memoria en las aulas del Ajusco.

Las discriminaciones indirectas ofrecen un marco conceptual pertinente para comprender estas formas emergentes de desigualdad. Se trata de prácticas que lejos de ser explícitas o sancionables, operan como disposiciones estructurales y culturales que afectan indirectamente a los sujetos. Su carácter indirecto radica en que se expresan a través de mediaciones como las normas de belleza, las

expectativas emocionales, el tiempo, la calidad de la alimentación o las redes de interacción. Más que actos puntuales, constituyen condiciones de posibilidad que refuerzan jerarquías sociales y en el ámbito educativo producen efectos profundos.

Desde esta perspectiva, el estudio contribuye al campo académico en al menos tres sentidos. Primero, amplía el horizonte de análisis sobre la discriminación en la educación superior al hacer visibles dimensiones que suelen considerarse periféricas pero que determinan las oportunidades reales de aprendizaje y desarrollo. Segundo, ofrece un marco conceptual sobre las discriminaciones indirectas, que permite problematizar la desigualdad desde un enfoque interseccional y cotidiano, superando la mirada centrada únicamente en categorías tipificadas. Y tercero, abre la discusión sobre la necesidad de replantear políticas tanto sociales como educativas, considerando que la no discriminación no puede reducirse al acceso formal, sino que implica garantizar condiciones de permanencia y bienestar integral. La educabilidad en la UPN Ajusco no puede garantizarse únicamente mediante la excelencia docente. Requiere una transformación profunda de la cultura institucional que visibilice y elimine las discriminaciones indirectas. Solo mediante la creación de un entorno que asegure alimentación digna, validación emocional y redes de apoyo incluyentes, será posible transitar de una universidad que recibe estudiantes a una que realmente los educa integralmente.

Es así como se llega al análisis que la universidad no es un espacio neutral, sino un campo atravesado por tensiones sociales que conviven tanto dentro como fuera de los muros académicos.

Para finalizar, este estudio deja abiertas varias líneas de investigación: ¿cómo se manifiestan estas formas de discriminación indirecta en otros niveles educativos?, ¿de qué manera interactúan con variables el género, clase, raza o territorio?, ¿qué estrategias de resistencia despliegan los estudiantes para enfrentar estas desigualdades? Entre estas y otras preguntas que se pueden seguir formulando, permiten ampliar el debate sobre las múltiples formas y afectaciones de la

discriminación, así como sus impactos, con el propósito de avanzar hacia estrategias más eficaces para combatirla.

La discriminación indirecta es la forma en que la desigualdad social se disfraza de "normalidad académica". Reconocerla exige que la universidad deje de ser un espacio de competencia por la supervivencia y se transforme en un espacio de seguridad radical, donde la condición económica o el origen étnico dejen de ser indicadores del fracaso escolar.

Semblanza de las personas autoras

Saúl Velasco Cruz

Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII 1). Es miembro del Seminario de Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas y del Laboratorio para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Autor de libros, capítulos de libros y artículos dedicados a los movimientos sociales, la educación intercultural y el racismo y la educación. Ha dirigido numerosas tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

Correo: svelasco@g.upn.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6797-5393>

Salvador Geovanni Madrid Jurado

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en el estado de Jalisco. Licenciado en Sociología de la Educación y Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela: Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN- Ajusco. CDMX). Actualmente realiza la investigación centrada en las competencias socioemocionales y la capacidad de agencia en niñas y niños que tienen algún familiar en condición de desaparición forzada.

Su trayectoria académica ha estado guiada por el estudio de las desigualdades, discriminación, niñez y juventudes en el ámbito escolar.

Correo: salvador.madrid@iteso.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1835-399X>

Yadira Ismena Altamirano Pérez

Socióloga, docente e investigadora especializada en sociología de la educación, interculturalidad y derechos humanos. Actualmente cursa el Doctorado en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco). Maestra en Estudios Regionales por el Instituto “José María Luis Mora” (CDMX). Licenciada en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Desde 2022, se desempeña como docente en la UPN Ajusco, donde forma parte del Colegio Académico de la licenciatura en Sociología de la Educación. Realiza funciones de tutoría, dirección de tesis en temas de equidad e inclusión, y colabora en la dictaminación de obras editoriales institucionales. Su experiencia docente e institucional incluye un sólido trabajo en contextos comunitarios e indígenas. Ha colaborado en la Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios de la CDMX. También ha sido profesora en la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur) en el estado mexicano de Guerrero, en donde formó parte del equipo de codiseño curricular bajo enfoques de identidad y territorio.

Correo: ismena19sol@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5270-6763>

Referencias

- Ahmed, Sara. (2014). La política cultural de las emociones. Olivares Mansuy, Cecilia [Trad.]. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México ANUIES. (2025). Anuario estadístico de la Educación Superior. Recuperado de: <https://anuario.anuies.mx/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (2018). Visión y acción 2023. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Recuperado de: https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Badillo Guzmán, Jessica. (2011). "El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos", Reencuentro, núm. 61, pp. 25-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137005.pdf>
- Bertrán Vilá, Miriam. (2010). "Acercamiento antropológico de la alimentación y salud en México", Physis: Revista de Saúde Coletiva, núm. 20, pp. 387-411. Recuperado de: <https://www.scielo.org/pdf/physis/2010.v20n2/387-411/es>
- Bourdieu, Pierre (1986). Las formas de capital, en Richardson, J. (Editor) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (Nueva York, Greenwood), pp. 241-258. Recuperado de: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre. (1979). La distinción. Criterios y bases del gusto. Taurus-Pensamientos
- Bourdieu, Pierre. (2010). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (2011). Capital cultural, escuela. y espacio social. Jiménez, I. [compilador y traductor], México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2007). El sentido práctico. México: Siglo XXI editores.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917/2011). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003/2025). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019/2026). Ley General de Educación. Recuperado del: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). Ley General de Educación Superior. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Clarín. (27 de septiembre de 2016). Mindfulness: control de nuestra mente, cuerpo y emociones. Clarín. Recuperado de: https://www.clarin.com/entremujeres-mexico/vida-saludable/beneficios-mindfulness-control-cuerpo-emociones_0_BJTqiVO6.html
- Coleman S. James. (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital", Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, vol. 94, núm. 1, pp. S95-S120.
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México COPRED. (s.f). Acerca de. Recuperado de: <https://www.copred.cdmx.gob.mx/dependencia/acerca-de>
- Cortina Orts, Adela. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre, España: PAIDÓS
- Della Porta, Donatella, y Keating Michael. (2013). Enfoques y metodologías de las ciencias sociales: Una perspectiva pluralista, Madrid: Ediciones Akal.
- Dubet, Francois. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario), Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dubet, Francois. (2019). Lo que nos une: Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dubet, Francois. (2023). El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual, Buenos aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. 1a, edición, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- Gardner, Howard. (2016). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno de México (18 de diciembre de 2017). Universidad Pedagógica Nacional, Tutores, más que un apoyo académico. Recuperado de: <https://www.gob.mx/upn/articulos/tutores-mas-que-un-apoyo-academico>
- Gobierno de México. (16 de julio de 2015). Otorga Conacyt becas para que madres jefas de familia concluyan estudios universitarios. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conacyt/prensa/otorga-conacyt-becas-para-que-madres-jefas-de-familia-concluyan-estudios-universitarios?idiom=es>
- Gobierno de México. (30 de diciembre de 2021). Los primeros pasos del Inmujeres. Recuperado de: <https://www.gob.mx/historico-instituto/es/articulos/los-primeros-pasos-del-inmujeres?idiom=es>
- Gobierno de México. (s. f). ¿Qué es Conapred?. Recuperado de: <https://www.conapred.gob.mx/que-es-conapred>
- Gobierno de México. (s.f-a). Universidad Pedagógica Nacional. ¿Qué hacemos?. Recuperado de: <https://www.gob.mx/upn/que-hacemos>
- Gobierno de México. (s.f-b). Universidad Pedagógica Nacional. Oferta educativa -Unidades UPN. Recuperado de: <https://www.gob.mx/upn/acciones-y-programas/oferta-educativa-nidades-upn>
- Goffman, Erving. (2006). Estigma: La identidad deteriorada, Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Heidegger, Martin. (2014). "Construir, habitar, pensar. Martin Heidegger", Fotocopiotea, Lugar a Dudas, núm. 39. Recuperado de: https://www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopiotea/39_heidegger.pdf
- Hernández Osorio, Lilian. (18 de febrero de 2025). "Toman encapuchados instalaciones de la Preparatoria 8 de la UNAM", Diario La jornada. México. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/02/18/politica/toman-encapuchados-instalaciones-de-la-preparatoria-8-de-la-unam-6559>
- Hochschild, Russell, Ariel. (2012). The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. 1a edición, University of California Press.
- Ibarra Olguín, Ana (Coordinadora) (2021). Discriminación: Piezas para armar. Suprema corte de justicia de la nación – Centro de estudios constitucionales. Recuperado de: https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/sites/default/files/publication/documents/2021-04/Libro_DISCRIMINACION-PIEZAS-PARA-ARMAR_19_ABRIL.pdf

- Instituto de Salud para el Bienestar. (17 de marzo de 2022). Día Mundial del Sueño: 18 de marzo. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/insabi/es/articulos/dia-mundial-del-sueno-18-de-marzo?idiom=es>
- Instituto Nacional Electoral INE. (s.f.). Sobre el INE. Recuperado de: <https://ine.mx/sobre-el-ine/>
- Instituto Politécnico Nacional IPN. (s.f.). Becas. Recuperado de: https://www.ipn.mx/daes/servicios/becas/?utm_source=chatgpt.com
- Institutos Nacionales de Salud. (2013). "Los beneficios de dormir" en, NIH Noticias de Salud. Recuperado de: <https://salud.nih.gov/recursos-de-salud/nih-noticias-de-salud/los-beneficios-de-dormir>
- Lafargue, Paul. (2004). El derecho a la pereza, España: Editorial Fundamentos.
- López, Nestor. (2005). Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. UNESCO- IIEP.
- Marx, Karl. (2008). Capital I. Crítica de la economía política, México: Siglo XXI
- Maxwell, Joseph. A. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Barcelona España: Editorial Gedisa.
- Ordorika, Imanol y Lloyd, Marion. (2015). "Tendencias y desafíos de la educación superior en México", Universidades, vol. 65, núm. 1, pp. 15–32.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2023). Aprender y prosperar: salud y nutrición escolar alrededor del mundo, Francia: UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos es asunto de derechos humanos. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Ortiz-Hernández, Luis; Pérez-Salgado, Diana; Tamez-González Silvia (2015). Desigualdad socioeconómica y salud en México. Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, vol. 53, núm. 3, mayo-junio, pp. 336-347, Instituto Mexicano del Seguro Social. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4577/457744937015.pdf>
- Powell, John. (1985). ¿Quién soy yo realmente?, Madrid: Ediciones Paulinas.

- Ramírez De Garay, Rosa y Zarco Torres, José Vicente. (2023). "Salud mental en estudiantes universitarios: el programa ESPORA como respuesta", Revista SENDA de Orientación y Atención Educativa, núm. 7. Recuperado de: <https://www.orienta.unam.mx/senda/7/art5/>
- Rodríguez Zepeda, Jesús. (2023). Una teoría de la Discriminación, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Filosofía.
- Sandel, Michael J. (2023). El descontento democrático En busca de una filosofía pública. Debate.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2017). Principales cifras del sistema educativo nacional 2016 -2017. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2022). Marco curricular común de la Educación Media Superior: Hacia una educación integral y humanista.
- Sen, Amartya. (2000). Desarrollo y libertad, México, D.F.: Planeta.
- Solís Gutiérrez, Patricio. (2017). Discriminación estructural y desigualdad social Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad, Ciudad de México, México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación CONAPRED. Recuperado de: https://www.conapred.gob.mx/assets/publicaciones/docs/DiscriminacionEstructural_2017_Ax.pdf
- Taylor, Charles. (1994). La ética de la autenticidad, Barcelona España: Paidós.
- Taylor, Clarence. (1997). Llamando a nuestra propia puerta: Milton A. Galamison y la lucha por integrar las escuelas de la ciudad de Nueva York, Nueva York: Lexington Books.
- Tedesco, Juan Carlos. (2003). "Igualdad de oportunidades y política educativa", Cuadernos de Pesquisa, núm. 123, vol. 34, pp. 555-572.
- Tedesco, Juan Carlos. (2000). Educación en la sociedad del conocimiento, Buenos Aires Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM. (s.f.). Becas. Recuperado de: <https://uacm.edu.mx/cse/becas>
- Universidad Autónoma Metropolitana UAM. (2026). Convocatoria: Beca para la continuación de estudios de licenciatura. Recuperado de: https://becas.uam.mx/ce/convocatoria/?utm_source=chatgpt.com

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. (2026). Cultura UNAM. Recuperado de: <https://cultura.unam.mx/>

Universidad Nacional Autónoma de México y la Secretaría de Servicios y Atención a la Comunidad Universitaria. (2025). Correos por modalidades [Cartel]. México: UNAM. Recuperado de: https://www.becarios.unam.mx/Portal2018/wp-content/uploads/2025/09/2_Correos-por-modalidad-2025.png

Universidad Pedagógica Nacional UPN Violeta. (19 de febrero de 2021). Tus estereotipos no definen mi belleza, ni mi valor como persona [Imagen]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/UPNVioleta/photos/pb.100070118239974.-2207520000/258222805802060/?type=3>

Universidad Pedagógica Nacional UPN. (2018) Gaceta. 1978-2018, 40 Aniversario Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/356501/Bienvenidos_2018_RE D.pdf

Universidad Pedagógica Nacional UPN. (2022). Unidad de Igualdad de Género e Inclusión UIGI. ¿Quiénes somos?. Consultado el 26 de febrero de 2025 en: [https://uigi.upnvirtual.edu.mx/quienes_somos.php#:~:text=La%20Unidad%20de%20Igualdad%20de%20G%C3%A9nero%20e%20Inclusi%C3%B3n%20\(UIGI\)%20es.g%C3%A9nero%20y%20el%20enfoque%20de](https://uigi.upnvirtual.edu.mx/quienes_somos.php#:~:text=La%20Unidad%20de%20Igualdad%20de%20G%C3%A9nero%20e%20Inclusi%C3%B3n%20(UIGI)%20es.g%C3%A9nero%20y%20el%20enfoque%20de)

Universidad Pedagógica Nacional UPN. (s. f). Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas. Recuperado de: <https://area2.upnvirtual.edu.mx/index.php/paaei>

2^{do} CONCURSO DE INVESTIGACIÓN SOBRE DISCRIMINACIÓN EN LA CIUDAD DE MÉXICO



CIUDAD DE MÉXICO
CAPITAL DE LA TRANSFORMACIÓN



COPRED