



ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

AVANCES Y PENDIENTES

Tercera época | Volumen 48 | e62401 | Suplemento 2026

DANIEL MATO

Discriminación étnico-racial en universidades de América Latina

Experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes,
entre violencia emocional, disciplinamiento y fortalecimiento identitario

JUDITH PÉREZ-CASTRO Y MICHAEL DONNELLY

Promesas y realidades de las políticas de educación superior para los pueblos indígenas en México

YASMANI SANTANA COLIN Y JESÚS GARCÍA REYES

Identidad y profesionalización de jóvenes indígenas

Nuevos horizontes para repensar la educación superior

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS, GUNTHER DIETZ Y EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA

Saberes indígenas en la educación superior

Una comparación de tres universidades interculturales mexicanas

JAIME ARIAS GÓMEZ Y MARILÚ ALTUNAR RUEDA

Consecuencias y efectos académicos del uso de la lengua originaria con el español
en un programa de licenciatura de la Universidad Intercultural de Chiapas

MARÍA DEL CARMEN RIVERA-OLVERA, ROBERTO HERNÁNDEZ VÁSQUEZ

Y LEONARDO MONTOYA-PELÁEZ

Formación docente y trayectorias de estudiantes indígenas
en instituciones de educación superior en Oaxaca

JÉSSICA FRANCO, PAOLA ANDREA VARGAS MORENO,

YUNUÉN CECILIA MANJARREZ MARTÍNEZ

Educación superior, ruralidad y pandemia

Retos y estrategias de estudiantes de pueblos originarios en Puebla y Veracruz



iiue

Presentación

GUNTHER DIETZ* | JUDITH PÉREZ-CASTRO**

La educación superior en América Latina ha experimentado profundas transformaciones desde la segunda mitad del siglo xx. A partir de la década de los noventa, la diversificación de la oferta educativa permitió la presencia paulatina de nuevos “tipos” de estudiantes, en particular, las/os de origen rural, pertenecientes a un pueblo originario, hablantes de lenguas distintas a las dominantes en los sistemas educativos de la región, ya sea español o portugués, y quienes constituyen la primera generación en su familia, comunidad y/o en su región que accede a la educación superior (Mato, 2018; Guzmán, 2021; Mateos y Dietz, 2023).

Este cambio en la composición de la matrícula de los sistemas educación superior puso a prueba la capacidad de las instituciones para responder a las necesidades del alumnado y, al mismo tiempo, ofrecer una educación de calidad y con equidad para una población cada vez más diversa. Especialmente en el caso de los pueblos indígenas, para quienes la llegada a este nivel educativo se ha dado en el contexto de una larga historia de exclusión, segregación y discriminación que persiste en las instituciones, aunque con el tiempo haya cambiado en sus formas. No obstante, al mismo tiempo, lo anterior ha contribuido a impulsar el debate sobre la equidad de la educación superior, la pertinencia cultural de los contenidos y formas de enseñanza, así como el reconocimiento de

* Profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (uv) (México). Doctor en Antropología. Co-coordinador de este suplemento dedicado al tema “Estudiantes indígenas en la educación superior: avances y pendientes”.
CE: guntherdietz@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1487-2673>

** Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (II-SUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Co-coordinadora de este suplemento dedicado al tema “Estudiantes indígenas en la educación superior: avances y pendientes”. CE: pkjudith33@yahoo.com.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>

los saberes y lenguas originarias. Además, ha planteado nuevos horizontes a la investigación educativa y fortalecido a las líneas y grupos de investigación que, desde hace varias décadas, y desde diferentes países, han trabajado no sólo por la democratización de la educación terciaria, sino por su interculturalización.

En este contexto, entre 2020 y 2024 a través del proyecto de investigación “*Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico / Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana*”, realizado por la Universidad Veracruzana (Cuerpo Académico “Estudios Interculturales” UV-CA-236), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y la Universidad de Bath, del Reino Unido,¹ hemos explorado y analizado el papel y los fines de la educación superior respecto de los pueblos originarios y sus juventudes, con énfasis, fundamentalmente, en los alcances o impactos que el tipo de institución tiene en los conocimientos, las habilidades y las identidades desarrolladas por estudiantes indígenas, así como en sus experiencias y encuentros a lo largo de su trayectoria académica.

El proyecto se propuso analizar críticamente el papel y los fines que desempeña la educación superior para los pueblos indígenas, principalmente respecto a cómo el tipo de universidad impacta en las experiencias, habilidades e identidades desarrolladas por estudiantes indígenas a través de diferentes dimensiones sociales (Dietz *et al.*, 2025a, 2025b). El objetivo a mediano y largo plazo consiste en influir en la política y la práctica de los sistemas de educación superior para que éstos se vuelvan relevantes y significativos para los pueblos indígenas.

Con esto en mente, formulamos de forma colectiva y multi-actoral —junto con las/os estudiantes, egresadas/os y docentes colaboradoras/es del proyecto— los principales hallazgos, así como propuestas para las políticas de las instituciones de educación superior (IES) participantes, y para la política de educación superior nacional en su conjunto, formuladas por estudiantes, egresadas/os y docentes.² En este suplemento presentamos algunos de los

¹ El proyecto de investigación *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico* (“Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”) ha sido dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (UV) y ha sido patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido). Como co-investigadoras y co-investigadores del proyecto fungieron Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés (UV), Judith Pérez-Castro y Jesús García Reyes (UNAM-IISUE), Jaime Arias Gómez, Paola Andrea Vargas Moreno y Yasmani Santana Colin (investigadores/as posdoctorales), así como Yunuen Cecilia Manjarrez Martínez, María del Carmen Rivera Olvera, Roberto Hernández Vásquez, Leonardo Montoya Peláez, Jesica Roxana Franco, Solanch García Contino y L. Antonio Bautista Cruz (estudiantes del Doctorado en Investigación Educativa de la UV). Para más información general sobre el proyecto, ver las páginas web: <https://www.bath.ac.uk/projects/indigeneity-and-pathways-through-higher-education-in-latin-america/> y <https://sendas.alheli-rivera.com/inicio/>

² El documento se encuentra publicado en Dietz *et al.* (2025a). Para mayores detalles conceptuales y metodológicos del proyecto Sendas, ver Vargas y Dietz (eds.) (2026).

principales resultados de nuestro proyecto, combinando ensayos generales y estudios de caso particulares. Iniciamos con dos visiones panorámicas del contexto latinoamericano y mexicano. En “Discriminación étnico-racial hacia estudiantes indígenas y afrodescendientes en universidades de América Latina: experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes, entre violencia emocional, disciplinamiento y fortalecimiento identitario”, Daniel Mato identifica fuentes y rasgos de discriminación que afectan a estudiantes indígenas en la educación superior latinoamericana, mientras que Judith Pérez-Castro y Michael Donnelly en “Promesas y realidades de las políticas de educación superior intercultural en México” ofrecen un análisis crítico sobre la presencia de jóvenes indígenas en la educación superior mexicana —y los cursos de acción diseñados tanto a nivel federal como institucional— a partir de dos grandes ejes: las políticas compensatorias y las de reconocimiento. Estos dos primeros artículos brindan un marco general sobre las circunstancias que rodean la presencia de estos nuevos tipos de estudiantes en la educación superior.

Los siguientes textos exponen, a través de una serie de estudios de caso, los resultados empíricos de nuestro proyecto. En el primero de ellos, intitulado “Identidad y profesionalización de jóvenes indígenas: nuevos horizontes para repensar la educación superior”, Yasmani Santana Colin y Jesús García Reyes identifican los complejos procesos de reconfiguración identitaria, resistencia cultural y afirmación política que viven los estudiantes indígenas en las universidades convencionales ubicadas en la Ciudad de México. Este contexto metropolitano contrasta con el análisis que realizan Laura Selene Mateos Cortés, Gunther Dietz y Eva María González Barea en su texto “Saberes indígenas en la educación superior: una comparación de tres universidades interculturales mexicanas”, en el que analizan las experiencias de jóvenes indígenas que estudian carreras no convencionales en universidades interculturales ubicadas en sus respectivas regiones de origen.

Como complemento, en tercer lugar, Jaime Arias Gómez y Marilú Altunar Rueda en “Consecuencias y efectos académicos del uso de la lengua originaria con el español en un programa de licenciatura de la Universidad Intercultural de Chiapas” examinan los alcances que el uso de la lengua originaria tiene en el desempeño académico en contraste con el uso del castellano, en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Por su parte, María del Carmen Rivera Olvera, Roberto Hernández Vásquez y Leonardo Montoya-Peláez aportan en su artículo “Trayectorias indígenas en la formación docente en Oaxaca: educación superior y contextos interculturales” una aproximación comparativa a las trayectorias académicas de estudiantes indígenas en tres tipos de IES diferentes ubicadas en Oaxaca.

Finalmente, Jéscica Franco, Paola Andrea Vargas Moreno y Yunuén Cecilia Manjarrez Martínez, en su artículo comparativo “Educación superior, ruralidad y pandemia: retos y estrategias de estudiantes de pueblos originarios en Puebla y Veracruz”, a partir de los resultados obtenidos en ocho universidades, públicas y privadas, tanto convencionales como interculturales y comunitarias, identifican las diferentes formas en que las/os estudiantes indígenas enfrentaron los efectos de la pandemia de Covid-19, así como las consecuencias que este fenómeno tuvo en la ampliación de las desigualdades estructurales a las que están expuestos para plantear la necesidad de generar procesos de formación contextualizados y diversificados en la educación superior para pueblos originarios.

REFERENCIAS

- DIETZ, Gunther, Judith Pérez-Castro y Michael Donnelly (2025a), “Construyendo una educación superior que funcione para los pueblos indígenas en México”, Bath, University of Bath-Institute for Policy Research, en: [https://www.bath.ac.uk/publications/making-higher-education-work-for-indigenous-peoples-in-mexico/attachments/construyendo-una-educacion-superior-que-funcione-para-los-pueblos-indigenas-en-mexico\(2\).pdf](https://www.bath.ac.uk/publications/making-higher-education-work-for-indigenous-peoples-in-mexico/attachments/construyendo-una-educacion-superior-que-funcione-para-los-pueblos-indigenas-en-mexico(2).pdf)
- DIETZ, Gunther, Judith Pérez-Castro y Michael Donnelly (2025b), “Indigeneity in Latin American Higher Education”, en Elizabeth E. Blair y Sherry L. Deckman (eds.), *The Sage Encyclopedia of Education and Gender*, Thousand Oaks, Sage, pp. 437-442.
- GUZMÁN Valenzuela, Carolina (2021), “Disrupting Curricula and Pedagogies in Latin American Universities: Six criteria for decolonising the university”, *Teaching in Higher Education*, vol. 23, núm. 7-8, pp. 1019-1037.
- MATEOS Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz (2023), “Indigenous Youth in Intercultural Universities: New sites of knowledge production and leadership training in Mexico and Latin America”, en Katharina Ruckstuhl, Irma A. Velásquez Nimatuj, John-Andrew McNeish y Nancy Postero (eds.), *The Routledge Handbook of Indigenous Development*, Nueva York, Routledge, pp. 458-478.
- MATO, Daniel (2018), “Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo”, *Tramas/Maepova. Revista del CISEN*, vol. 6, núm. 2, pp. 41-65.
- VARGAS Moreno, Paola A. y Gunther Dietz (eds.) (2026), *Estudiantes indígenas en la educación superior mexicana: diálogos posibles entre interculturalidad e interseccionalidad*, Xalapa, Universidad Veracruzana [en prensa].

Discriminación étnico-racial en universidades de América Latina

Experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes, entre violencia emocional, disciplinamiento y fortalecimiento identitario

DANIEL MATO*

En América Latina, las luchas de pueblos indígenas y afrodescendientes, junto con la expansión de los sistemas de educación superior, ha dado lugar a la creciente presencia de estudiantes de dichos pueblos en este nivel educativo, así como al avance de experiencias de “interculturalización” de las universidades. La idea de interculturalizar la educación superior generalmente ha sido entendida como la incorporación al currículo de visiones de mundo, lenguas y sistemas de conocimientos y saberes de estos pueblos, o bien, como la creación de programas o unidades específicas en “universidades convencionales”.¹

Si bien cabe valorar positivamente ambos fenómenos, no puede ignorarse que éstos han venido tropezando con prácticas de discriminación étnico-racial al interior de las propias universidades, las cuales, en algunos casos, se presentan explícitamente como reacción a dichos avances. Estas prácticas constituyen expresiones y mecanismos de reproducción del racismo que vulneran los derechos educativos de los estudiantes afrodescendientes y de pueblos indígenas y afectan sus experiencias personales y académicas. Adicionalmente, la mayoría de las universidades no cuenta con programas educativos para prevenir estas prácticas ni con órganos autónomos para recibir

* Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina). Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: discriminación étnico-racial en universidades de América Latina; racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino. CE: dmato@untref.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2939-9177>

¹ Utilizo indistintamente los adjetivos “convencional” y “monocultural” para nombrar a los tipos predominantes de universidades cuya misión, diseño institucional o currículo no consideran los derechos o demandas de organizaciones o comunidades de afrodescendientes y de pueblos indígenas, que son los casos en los que se enfoca este artículo. La idea de interculturalizar la educación superior también ha sido aplicada en el diseño institucional de las llamadas “universidades interculturales”, creadas por algunos Estados en respuesta a demandas de organizaciones indígenas o afrodescendientes, aunque estas últimas generalmente sólo cumplen con funciones consultivas. Por otra parte, empleo los adjetivos “propia”, “indígena”, o “afrodescendiente”, según los casos específicos, para identificar aquellas otras universidades que han sido creadas y son gestionadas por organizaciones o referentes de dichos pueblos. Este artículo se refiere exclusivamente a los casos de “universidades convencionales”.

denuncias y adoptar medidas al respecto (Beiras y Mato, 2025; Mato, 2023a, 2023b, 2024, 2025).

Los testimonios sobre estas prácticas dan cuenta de experiencias profundamente dolorosas para quienes las han vivido, frecuentemente marcadas por la injuria y la exclusión. Escucharlos o leerlos conmueve e indigna. Estas emociones forman parte de las motivaciones que impulsan la elaboración de este texto. No obstante, si acaso existieran actores en el campo de la educación superior para quienes estos sentimientos no fueran motivos suficientes para valorar la importancia de estos problemas, es posible agregar otros argumentos que tal vez resulten más convincentes. Uno de ellos es que algunos de los efectos de estas prácticas inciden en la llamada productividad terminal de las universidades, ya que en muchos casos estas prácticas ocasionan dilaciones en la culminación de los estudios por parte de estos estudiantes y, en otros, el abandono de los mismos. Otra consecuencia de estas prácticas remite al concepto de calidad de la educación superior. Al respecto es necesario preguntarse: ¿puede considerarse como educación superior “de calidad” aquella que se imparte en instituciones donde —en pleno siglo XXI— aún persisten prácticas de discriminación étnico-racial?, ¿pueden considerarse “de calidad” instituciones que ofrecen un ambiente hostil a ciertos sectores de la población a la que deben servir?, ¿pueden considerarse “de calidad” universidades que, por añadidura, no cuentan con programas específicos para prevenir dichas prácticas, ni con órganos autónomos para denunciarlas y adoptar medidas al respecto? (Beiras y Mato, 2025; Mato, 2024, 2025).

La referencia a la escucha de testimonios respecto de estas prácticas y de —entre otros— los dos tipos de efectos mencionados, no es hipotética. Por el contrario, remite a mi experiencia personal en la realización de entrevistas, la participación en eventos interuniversitarios y el dictado de conferencias sobre educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en decenas de universidades latinoamericanas desde el año 2004. Todo ello resulta sugerente de cuán extendida está dicha problemática.² En tanto, la referencia a la lectura de testimonios al respecto remite especialmente a los recogidos a través de la consulta exploratoria sobre el tema, realizada en 2024 por la Cátedra UNESCO “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina” (Cátedra UNESCO-ESIAL), la cual recibió un total de 1 mil 017 respuestas de estudiantes, docentes y otros trabajadores universitarios. El informe que

² Desde 2004 he tenido oportunidades de escucha de experiencias de discriminación al atender invitaciones para ofrecer conferencias, seminarios y talleres sobre el tema en decenas de eventos y universidades, en más de una docena de países de la región. Estas experiencias se intensificaron especialmente desde 2007, en el marco de mi responsabilidad como director de los equipos de investigación que realizaron los estudios sobre educación superior, diversidad cultural e interculturalidad para alimentar las deliberaciones de las conferencias regionales de educación superior (CRES), convocadas por la UNESCO y realizadas en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia (CRES 2008) y en 2018 en Córdoba, Argentina (CRES 2018).

expone los resultados más generales de esta consulta y un artículo que ofrece un análisis más complejo de los mismos brindan bases para afirmar que la circulación naturalizada de discursos racistas y la existencia de prácticas de violencia verbal y otras formas de discriminación étnico-racial constituyen problemas vigentes en las universidades de la región (Beiras y Mato, 2025; Mato, 2025).³

Las referencias empíricas que sirven de sustento a las afirmaciones anteriores acerca de la vigencia de estos tipos de problemas no se limitan a las propias de este autor y a la mencionada consulta exploratoria realizada por la Cátedra UNESCO a su cargo; se basan también en la existencia de numerosas publicaciones que incluyen o comentan fragmentos de testimonios de estos tipos de prácticas de discriminación étnico-racial y analizan algunos de sus efectos en instituciones específicas en buena parte de los países de la región, a las cuales haremos referencia posteriormente.

Esas publicaciones —y la mencionada consulta exploratoria— muestran que, en ciertos casos, esas prácticas discriminatorias tienen efectos de disciplinamiento que llevan a algunos estudiantes de estos pueblos a procurar pasar desapercibidos, a acallar sus reflexiones críticas acerca de omisiones de temáticas relacionadas con sus pueblos en el currículo; o bien, a omitir señalar la existencia de contenidos descalificadores en clases y bibliografía; y a la vigencia misma de las prácticas en cuestión. En muchos casos, estas prácticas afectan el rendimiento académico de los estudiantes de esos pueblos o incluso les conducen a abandonar sus estudios; en otros casos, en cambio, dan lugar a procesos de fortalecimiento identitario que les impulsan a autoexigirse por encima de lo que lo hacen estudiantes de grupos no racializados. Sin embargo, incluso en este último tipo de casos se ven expuestos a situaciones de estrés o violencia emocional. Esto entraña problemas de salud mental que las universidades no pueden ignorar, ya que se dan en su propio ámbito institucional. Es su responsabilidad prevenirlos.

Respecto de cualquiera de los tipos de casos referidos, por lo tanto, resulta posible afirmar que la vigencia de prácticas de violencia verbal y otras modalidades de discriminación étnico-racial que afectan a no pocas universidades de América Latina demandan políticas efectivas de erradicación del racismo y de discriminación étnico-racial, con el propósito de asegurar los derechos educativos de estos pueblos y, en general, la equidad y calidad de la educación superior. Para alcanzar estos fines es necesario realizar estudios que permitan identificar las maneras específicas en las cuales el racismo se

³ Esta consulta exploratoria también incluyó preguntas acerca de las experiencias de violencia verbal y otras prácticas de discriminación étnico-racial que afectan a docentes, investigadores y otros trabajadores de las universidades de la región. No obstante, su análisis excede los objetivos de este artículo, por lo que será expuesto en una publicación próxima. En cualquier caso, el mencionado informe (Beiras y Mato, 2025) expone resultados de ambos subconjuntos de respuestas, aunque no incluye un análisis muy elaborado de los mismos.

expresa y reproduce al interior de las universidades, así como el papel que las prácticas discriminatorias juegan al respecto.

Desde la Cátedra UNESCO-ESIAL hemos buscado contribuir a este objetivo a través del informe elaborado a partir de las respuestas a la consulta exploratoria antes mencionada, así como mediante otras publicaciones recientes (Beiras y Mato, 2025; Mancinelli, 2024; Mancinelli *et al.*, 2023; Mato, 2020a, 2020b, 2023a, 2023b, 2024, 2025). En este artículo me propongo ampliar el panorama de ejemplos de expresiones de violencia verbal y otras prácticas de discriminación étnico-racial identificadas mediante dicha consulta exploratoria respecto de los reseñados en publicaciones anteriores. Adicionalmente, ofreceré algunas consideraciones acerca de la dimensión emocional de estos problemas y sus efectos que no he tratado en publicaciones anteriores. Pero antes de ello, para comprender apropiadamente esta problemática es necesario examinar las relaciones entre el racismo, como fenómeno estructural, y las prácticas de discriminación étnico-racial como expresión y mecanismo de reproducción del mismo.

LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-RACIAL COMO EXPRESIÓN Y MECANISMO DE REPRODUCCIÓN DEL RACISMO EN UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

Para comprender los problemas que nos ocupan es necesario tener en cuenta que las prácticas de discriminación étnico-racial en las universidades no se producen en el vacío; por el contrario, se dan en el contexto propicio de universidades predominantemente monoculturales y monolingües que, en la mayoría de los casos, no cuentan con programas para prevenir estos problemas, ni con unidades específicamente diseñadas para recoger denuncias respecto de este tipo de prácticas discriminatorias en particular. Desde luego, esta problemática se inscribe en contextos sociales más amplios; las sociedades de las que estas universidades forman parte están marcadas por el racismo estructural. Sin embargo, este reconocimiento no exime a cada universidad de la responsabilidad ética, académica y jurídica de prevenir estos problemas en su interior.

El racismo no es una característica biológica de los seres humanos, sino una ideología que los clasifica en supuestas “razas” y sostiene que algunas de ellas serían superiores a otras. En tanto ideología y régimen de poder, el racismo es constitutivo del mundo moderno y continúa siendo una causa crucial de las inequidades y desigualdades en las sociedades contemporáneas (Almeida, 2019; Gall *et al.*, 2022; González, 2003; Graves Jr., 2002; Mbembe, 2016).

En América Latina, esta ideología y régimen de poder no acabó con los procesos independentistas del siglo XIX; por el contrario, desde entonces ha seguido afectando principalmente a pueblos indígenas y afrodescendientes en los más diversos ámbitos sociales, económicos y políticos. En esta región,

el racismo se manifiesta en la hegemonía de discursos que representan a estos pueblos como “inferiores”, lo que naturaliza prácticas discriminatorias y afecta sus derechos humanos, políticos y sociales, además de limitar su acceso a servicios básicos y oportunidades educativas (Bello y Rangel, 2000; CEPAL, 2006; Gall *et al.*, 2022; Hopenhayn *et al.*, 2006; París, 2002; Pineda, 2018; Reding, 2007; Van Dijk, 2007). Esto hace que, para quienes forman parte de estos pueblos sea especialmente difícil ingresar a la universidad y contar con las condiciones materiales necesarias para estudiar. Estas dificultades se multiplican cuando, además, las universidades están alejadas de sus comunidades, cuando estudian en una lengua distinta a la materna o cuando sufren discriminación en las propias sedes universitarias (Mato, 2020a, 2020b, 2023b, 2024).

En América Latina, al igual que en otras partes del mundo, las universidades no están libres de racismo; más aún, contribuyen a su reproducción en la sociedad. Muchas de ellas, sin que la mayoría de sus cuerpos directivos, docentes y estudiantiles lo adviertan, naturalizan y reproducen el racismo al ofrecer una formación monocultural que excluye las cosmovisiones, lenguas, historias y conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este modelo institucional afecta las oportunidades de trayectoria exitosa y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes, quienes, además, deben enfrentar expresiones de violencia verbal y discriminación étnico-racial en su experiencia universitaria. Por otra parte, la mayoría de las universidades de la región no cuenta con políticas de acción afirmativa efectivas para asegurar la participación equitativa de personas de pueblos indígenas y afrodescendientes entre su estudiantado y cuerpo docente (Bedolla, 2020; Bravo-Mancero *et al.*, 2023; Bustos *et al.*, 2022; Cachambi, 2024; Calambas y Tunubalá, 2020; Castillo-Guzmán, 2020; Castillo-Guzmán y Ocoró, 2019; Cervantes y Tuaza, 2021; Da Silva, 2021; Da Silva *et al.*, 2020; Escobar-Maquera *et al.*, 2025; Gomes do Nascimento, 2021; Guaymás *et al.*, 2020; Ivanoff *et al.*, 2020; Jiménez *et al.*, 2019; Landeta, 2024; Luiz, 2020; Mancinelli *et al.*, 2023; Mato, 2020a, 2023a, 2025; Navia *et al.*, 2024; Ocoró y Mazabel, 2021; Paz, 2024; Pereira, 2024; Quintero, 2014; Rebolledo, 2020; Santana, 2022; Soto y Berrio, 2020; Torres, 2023; Valdez *et al.*, 2020; Varela y Pech, 2021; Zamora y Fernández, 2020; Zelada, 2024).

Pero el racismo en las universidades no sólo se expresa en estas formas que acabamos de señalar; también opera a través de desigualdades económicas, políticas y sociales de amplio alcance social acumuladas a lo largo del tiempo y que, en América Latina, afectan especialmente a pueblos indígenas y afrodescendientes; estas desigualdades, además, han sido naturalizadas y generalmente no son percibidas por la mayoría de los actores sociales. El concepto de “racismo estructural” resulta útil para entender que este fenómeno es constitutivo de la organización social, política y económica de las sociedades (Almeida, 2019).

Cabe mencionar, además, que ciertas interpretaciones del concepto de “racismo estructural” por parte de actores sociales relevantes en contextos institucionales específicos dificultan su abordaje y combate en dichos ámbitos; esto sucede, por ejemplo, en numerosas universidades. Mi experiencia en facilitar talleres e impartir conferencias en decenas de universidades y eventos interuniversitarios en numerosos países de la región me ha permitido apreciar la presencia de este tipo de problemas en dichas instituciones. En muchas de ellas prevalece la interpretación de que la violencia verbal y otras prácticas discriminatorias contra estudiantes indígenas y afrodescendientes son expresiones del “racismo estructural”; en otras palabras, suele interpretarse el problema como si éste viniera exclusivamente “de afuera”, lo cual lleva a pensar que su incidencia en las universidades es inevitable, que éstas nada pueden hacer para combatirlo. Esta visión actúa como un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1972) que bloquea *a priori* la disposición a realizar investigaciones que permitan diseñar políticas efectivas para erradicar el problema.

Para superar este obstáculo, es necesario adoptar una perspectiva orientada a analizar cómo se manifiesta y reproduce el racismo en cada contexto específico. En el caso de las universidades, debemos contextualizar y desagregar el concepto de “racismo estructural” para poder identificar los factores institucionales (normas y prácticas de/en las universidades) y sistémicos (normas y prácticas de organismos reguladores y acreditadores) que contribuyen a su reproducción (Mato, 2023a; 2024).

La violencia verbal y otras formas de discriminación étnico-racial se refuerzan mutuamente con otras manifestaciones de racismo. En las universidades, este refuerzo opera de múltiples formas (Mato, 2024). A modo de ejemplo, una de ellas, señalada en algunas respuestas a la mencionada consulta exploratoria, es que las prácticas discriminatorias suelen manifestarse cuando estudiantes de estos pueblos hacen preguntas o comentarios acerca de la omisión de sus historias, conocimientos y saberes en el currículo. En estos casos, frecuentemente sucede que otros estudiantes, o incluso docentes, expresen molestia o estigmatizaciones que generan un ambiente hostil y en ocasiones acallan sus voces. Este tipo de situaciones menoscaba su desempeño académico y eventualmente promueve su deserción. Por otra parte, las respuestas a la consulta exploratoria permitieron concluir que estos tipos de prácticas discriminatorias también afectan el desempeño y carrera profesional de docentes afrodescendientes y de pueblos indígenas y, de este modo, además, privan a los estudiantes de referentes importantes (Beiras y Mato, 2025).

VIOLENCIA VERBAL Y OTRAS PRÁCTICAS DE DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-RACIAL EN UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

Si bien existen publicaciones sobre problemas de discriminación étnico-racial en universidades de América Latina, casi todas ellas circunscriben el análisis a una, o a lo sumo un par de universidades en particular. Esto se debe, en buena medida, a la ausencia de datos estadísticos respecto de estudiantes y docentes universitarios discriminados por autoidentificación étnica a escala nacional en cada uno de los países de la región. Éste es, desde hace tiempo, un reclamo de organizaciones e integrantes de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de especialistas en el tema y otros actores universitarios. La ausencia de este tipo de datos invisibiliza la mera existencia de estudiantes y docentes de estos pueblos e imposibilita estudios agregados sobre los problemas que les afectan. Esta limitación dificulta argumentar que los casos documentados no son excepcionales, sino que se trata de un problema de la región y con vigencia en cada uno de los países.

En vista de esta limitación, en 2024 la Cátedra UNESCO-ESIAL realizó una consulta exploratoria sobre experiencias de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes y otros trabajadores afrodescendientes y de pueblos indígenas en universidades de América Latina. Si bien las respuestas recabadas a través de la misma no pueden considerarse estadísticamente representativas, sí han permitido evidenciar la existencia de problemas de discriminación étnico-racial en universidades de 19 países de la región, así como la insuficiencia o ausencia de mecanismos para abordarlos.

Independientemente de que el carácter de la consulta haya sido exploratorio y de que no se pretenda representatividad estadística de los resultados, es apropiado describir los procedimientos seguidos y caracterizar someramente el universo de quienes remitieron sus respuestas.⁴ La consulta consistió en difundir un cuestionario especialmente diseñado vía correo electrónico, Facebook, Instagram, Twitter y Whatsapp entre el 18 de junio y el 7 de septiembre de 2024. El cuestionario incluyó 67 preguntas cerradas, algunas de las cuales invitaban a incluir ejemplos de situaciones.⁵ Durante los 50 días en que la consulta se mantuvo abierta se recibió un total de 1 mil 017 respuestas; 545 de ellas de estudiantes y 472 de docentes y otros trabajadores universitarios, de un total de 19 países. La distribución de respuestas entre países fue heterogénea: las provenientes de Ecuador representaron 30 por ciento del

⁴ El informe de los resultados de la consulta emitido por la Cátedra UNESCO-ESIAL ha sido publicado por la revista *Universidades*; en dicho texto se puede encontrar una caracterización más detallada del conjunto de emisores de las respuestas (Beiras y Mato, 2025).

⁵ También se incluyó una pregunta para solicitar autorización para que sus respuestas fueran utilizadas en la elaboración de un informe y otras publicaciones, con el propósito de asegurar su anonimato.

total, las de México 20 por ciento, las de Colombia 14 por ciento, las de Argentina 10 por ciento, las de Brasil⁶ y las de Perú, 6 por ciento, las de Bolivia 5 por ciento y las de Chile 4 por ciento. Las provenientes de Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, República Dominicana, Uruguay y Venezuela representaron porcentajes entre 0.2 y 1.5 por ciento, en cada caso. Aproximadamente 61.3 por ciento de las respuestas provinieron de personas autoidentificadas como de género femenino, 38.1 por ciento de género masculino y en 0.6 por ciento de los casos la respuesta acerca de género fue “otro”. Por otra parte, 53.2 por ciento de las respuestas correspondió a la suma de las personas autoidentificadas como indígenas, afrodescendientes o afro-indígenas, en tanto que el 46.8 por ciento restante correspondió a personas que no se autoidentificaron de ninguna de esas formas.

Como hemos dicho, dado el carácter exploratorio de la consulta los porcentajes de respuestas que se presentarán en las próximas páginas no pueden considerarse representativos del campo de la educación universitaria en la región, sino sólo del total de respuestas recibidas. No obstante, se puede afirmar que los altos porcentajes de respuestas que reportan ciertos problemas en particular resultan, cuando menos, sugerentes e invitan a profundizar mediante estudios al respecto.

Ambientes institucionales discriminatorios hacia personas indígenas y afrodescendientes

El cuestionario de la consulta exploratoria incluyó la pregunta siguiente:

Durante sus actividades en la universidad ¿ha escuchado comentarios por parte de estudiantes, docentes u otro personal que considere discriminatorios o despectivos hacia personas afrodescendientes o de pueblos indígenas, aunque no estuvieran dirigidos a usted u otras personas presentes en ese momento?

Esta pregunta recibió un total de 157 respuestas afirmativas; 119 de ellas fueron emitidas por estudiantes indígenas, afrodescendientes o afro-indígenas,⁷ que representan 41 por ciento del total de sus respuestas. Esta pregunta fue respondida afirmativamente por 38 estudiantes no pertenecientes a estos grupos,

⁶ El relativamente bajo porcentaje de respuestas de estudiantes de Brasil se debe, en buena medida, a que la consulta sólo circuló en español. Durante el periodo de circulación de la misma recibimos un buen número de correos electrónicos de colegas y estudiantes de Brasil advirtiéndonos del obstáculo que esto representaba para personas interesadas en responder el cuestionario, especialmente estudiantes.

⁷ En América Latina, el término afro-indígena suele usarse como forma de autoidentificación por personas con ascendencia tanto africana como indígena. Esta doble ancestralidad se originó a partir de la esclavización y traslado forzado de personas africanas, así como de desplazamientos forzados de comunidades indígenas; procesos que en varios territorios propiciaron vínculos estrechos entre ambos grupos.

lo cual representa 14.9 por ciento de sus respuestas. Si bien estos datos no son indicativos de la vigencia de prácticas explícitas de discriminación étnico-racial, sí lo son de la existencia de un ambiente institucional discriminatorio hacia personas indígenas y afrodescendientes. Un detalle especialmente significativo es que este tipo de situaciones ha sido percibido en menor medida por estudiantes que no se autoidentifican como integrantes de los grupos discriminados.

Algunos ejemplos de comentarios escuchados que fueron reportados en las respuestas al cuestionario son: “los collas son ventajeros”, “los indios son malolientes”, “las cuotas de ingreso para indígenas y negros dañan la calidad de la universidad”, “los negros son incapaces”, “los indios son vagos”, “los indios quieren todo regalado”, “los indígenas son personas complicadas y agresivas”, “son cortitos de cabeza, no les da el cerebro”.

Vigencia de las prácticas de discriminación étnico-racial en las universidades

El cuestionario de la consulta exploratoria incluyó seis preguntas complementarias para captar información respecto de la vigencia de prácticas de discriminación étnico-racial dirigidas a estudiantes en las universidades. Veamos los resultados:

1) ¿Ha sido objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios o de rechazo, asociados a su condición de afrodescendiente o de pertenencia a un pueblo indígena, por parte de algún/a docente de su universidad?

Se recibieron 78 respuestas afirmativas de estudiantes indígenas, afrodescendientes y afro-indígenas, lo que representa aproximadamente 27 por ciento del total de respuestas. Aunque la muestra no es estadísticamente representativa, es importante destacar que se reportaron casos de prácticas discriminatorias por parte de docentes.

2) ¿Ha observado que algún/a estudiante indígena o afrodescendiente fue objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios o de rechazo, asociados a su condición de afrodescendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de algún/a docente de su universidad?

Se recibieron 73 respuestas afirmativas de estudiantes indígenas, afrodescendientes y afro-indígenas, lo que representa aproximadamente 25 por ciento del total de respuestas. Sólo 15 estudiantes que no pertenecen a estos grupos respondieron afirmativamente, lo que equivale a cerca de 6 por ciento. No es posible determinar si la menor cantidad de respuestas en este grupo se debe a que no

presenciaron estos actos o a que no los reportaron. Aunque no se puede afirmar que exista un problema general, sí es un tema que merece ser investigado.

3) ¿Ha sido objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios o de rechazo, asociados a su condición de afrodescendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de estudiantes no indígenas o afrodescendientes de su universidad?

Se recibieron 63 respuestas afirmativas de estudiantes de pueblos indígenas, afrodescendientes y afro-indígenas, lo que representa aproximadamente 22 por ciento del total de sus respuestas.

4) ¿Ha observado que algún/a estudiante indígena o afrodescendiente fue objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios o de rechazo, asociados a su condición de afrodescendientes o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de estudiantes no indígenas o afrodescendientes de su universidad?

Se recibieron 59 respuestas afirmativas de estudiantes de pueblos indígenas, afrodescendientes y afro-indígenas, lo que representa aproximadamente 20 por ciento del total de respuestas. Sólo 20 estudiantes que no pertenecen a estos grupos respondieron afirmativamente, lo que equivale a cerca de 8 por ciento. Como en los casos anteriores, no se puede determinar si la menor cantidad de respuestas en este grupo se debe a que no presenciaron estos actos o a que no los reportaron.

5) ¿Ha sido objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios o de rechazo, asociados a su condición de afrodescendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de personal no-docente/funcionarios de su universidad?

Se recibieron 31 respuestas afirmativas de estudiantes de pueblos indígenas, afrodescendientes y afro-indígenas, lo que representa aproximadamente 11 por ciento del total de sus respuestas.

6) ¿Ha observado que algún/x estudiante afrodescendiente o indígena fue objeto de palabras o comportamientos discriminatorios, descalificatorios o de rechazo, asociados a su condición de afro-descendiente o pertenencia a un pueblo indígena, por parte de personal no-docente/funcionarios de su universidad?

Se recibieron 41 respuestas afirmativas de estudiantes de pueblos indígenas, afrodescendientes y afro-indígenas, lo que representa aproximadamente 14 por ciento del total de sus respuestas. Sólo 4 estudiantes que no pertenecen

a estos grupos respondieron afirmativamente, lo que equivale a 1.56 por ciento de ese grupo. Como en otros casos, no se puede saber si la menor cantidad de respuestas en este grupo se debe a que no presenciaron estos actos o a que, aunque los vieron, no los reportaron.

Respecto de todas las respuestas arriba sintetizadas, es posible que algunos actores en el campo de la educación superior puedan pensar que los casos de discriminación reportados son relativamente escasos. Al respecto, cabe observar que, si la discriminación étnico-racial no estuviera naturalizada, no se registraría ningún caso de este tipo; y, mucho menos, casos que reporten prácticas de discriminación étnico-racial por parte de docentes. ¿O acaso cabe pensar que este tipo de situaciones podrían calificarse de “deseables”?

Para comprender mejor las características y alcance de la problemática que las respuestas precedentes esbozan, resulta útil tener en cuenta los “contenidos” de las prácticas verbales y el sentido posiblemente imputable a las no verbales.

Prácticas verbales de discriminación étnico-racial

Las preguntas del cuestionario permitían responder “sí”, “no”, “no sabe” e invitaban a incluir un ejemplo breve. A continuación, se presenta un resumen de las principales expresiones que estudiantes indígenas y afrodescendientes suelen escuchar en aulas y otros espacios universitarios en América Latina. Éstas incluyen:

- a) Burlas y comentarios despectivos sobre su color de piel, vestimenta y cabello, calificándolos de “feos”, “sucios”, “malolientes”, “piojosos”, “negros de mierda”, e incluso llamando “disfraz” a su vestimenta tradicional.
- b) Cuestionamientos que sugieren que sólo ingresaron a la universidad por ser “indios” o “negros” que se habrían beneficiado de algún programa de acción afirmativa. Este tipo de cuestionamientos, además de ser discriminatorio, ignora que numerosos estudiantes indígenas y afrodescendientes ingresan a las universidades por méritos propios y que no recurren a cupos especiales.
- c) Señalamientos que sugieren que la universidad no es lugar para estos estudiantes. Ejemplos: “¿qué hacen negros acá?”, “los negros sirven para trabajar la tierra nomás”, “ahora resulta que hay indios en todas partes”, “negro hijo de puta, usted no pertenece a este lugar”, “indio piojoso, váyase a cuidar micos a la selva”, “no pierdan tiempo en la universidad, mejor ocúpense de su ganado”, entre otros.
- d) Los estudiantes indígenas cuya lengua materna no es la española o portuguesa frecuentemente deben escuchar burlas y comentarios descalificadores respecto de su manejo de dichas lenguas.

- e) Comentarios de docentes y de otros estudiantes que cuestionan su inteligencia, calificándolos de “incapaces”, “salvajes”, “incivilizados”, “brutos”, “mediocres”, “ignorantes”, “burros”, “sólo sirven para trabajar la tierra”, “sólo sirven para cuidar animales”, “no sirven para nada”, “ser parte del pasado”, “son vagos”.
- f) Críticas de docentes a estudiantes de estos pueblos por escoger conocimientos de sus pueblos o problemas relevantes para sus comunidades como temas focales de sus trabajos finales de cursos o de graduación.
- g) Críticas de docentes a estudiantes de pueblos indígenas por su aparente timidez, cuando ésta, según los testimonios, no es propiamente tal, sino temor a expresarse en clase por críticas a sus perspectivas o burlas por su manejo del español o el portugués (según los casos) recibidas anteriormente.
- h) Docentes que hablan de “nuestros indios” como si fueran de su propiedad.
- i) Docentes que cuestionan abiertamente en clase el uso de vestimentas tradicionales por parte de estudiantes de pueblos indígenas; incluye casos de exigencia de que vengan vestidos como “gente normal”.
- j) Docentes que hacen afirmaciones en clase que cuestionan el valor de los conocimientos de pueblos indígenas.
- k) Docentes que cuestionan a estudiantes de pueblos indígenas por hablar entre ellos en su propia lengua.
- l) Comentarios que sexualizan sus cuerpos, especialmente dirigidos a mujeres afrodescendientes.
- m) Afirmaciones que les imputan violencia.
- n) Extranjerización, al preguntarles de dónde son, asumiendo que en el país en cuestión no hay personas indígenas o afrodescendientes.

Prácticas no verbales de discriminación étnico-racial

Otras modalidades de discriminación que enfrentan estudiantes indígenas, afrodescendientes o afro-indígenas en la universidad incluyen:

- a) Excluirlos en la conformación de grupos de trabajo en clase o fuera de ella.
- b) Excluir sus contribuciones al dar forma final a trabajos grupales en los cuales su participación fue aceptada.
- c) Excluirlos en grupos en comedores, bibliotecas o reuniones sociales.
- d) Evitar sentarse a su lado en aulas, bibliotecas o comedores.
- e) Excluir su participación en grupos o chats de Whatsapp, especialmente en respuesta a comentarios sobre racismo o discriminación.

- f) Mostrar desagrado o rechazo cuando estos estudiantes hacen comentarios en clase acerca de problemas de racismo o de inequidades y desigualdades que afectan a sus pueblos.
- g) No prestarles atención cuando participan en clase o en conversaciones informales.
- h) Trato descortés o mala disposición por parte del personal administrativo al atender gestiones universitarias de estos estudiantes.
- i) Trato desconfiado y/o persecutorio del personal de vigilancia hacia estos estudiantes, por ejemplo, solicitándoles credenciales de identificación y/o revisando sus pertenencias de manera diferenciada respecto de estudiantes de grupos no discriminados.

EFFECTOS EMOCIONALES DE LAS PRÁCTICAS DE DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-RACIAL EN UNIVERSIDADES

Los resultados de un estudio realizado en 2018, basado en las respuestas de 100 personas afrodescendientes de nueve países latinoamericanos a un cuestionario difundido por redes sociales muestran que, tras experiencias de discriminación racial, la mayoría de ellos y ellas han sentido estrés, inseguridad, ansiedad, tristeza, depresión y, en algunos casos, también han tenido pensamientos suicidas. El 98 por ciento de quienes respondieron al cuestionario expresaron que la discriminación afectó su bienestar emocional al generar baja autoestima y sentimientos de inseguridad y frustración. En algunos casos también ocasionó actitudes de autoexigencia excesiva para romper con estereotipos. La autora destaca que quienes no han sido víctimas de discriminación racial frecuentemente ignoran o subestiman la existencia de este tipo de hechos, así como la importancia de sus consecuencias en la salud mental y emocional de quienes los padecen (Pineda, 2018).

Adicionalmente, la autora destaca que los estudios acerca de cómo se sienten y reaccionan los afrodescendientes en América Latina ante la discriminación racial son escasos (Pineda, 2018). Si bien dicho estudio no incluye las experiencias de personas de pueblos indígenas, ni se circunscribe a efectos en el ámbito universitario, es posible asumir que sus conclusiones son aplicables a las personas afrodescendientes de este ámbito. Como fue mencionado anteriormente en este artículo, algunas publicaciones documentan que la violencia verbal y otras prácticas de discriminación étnico-racial afectan el rendimiento académico de los estudiantes afrodescendientes y de pueblos indígenas, o incluso les conducen a abandonar sus estudios; en tanto, en otros casos, dan lugar a procesos de fortalecimiento identitario y a autoexigirse por encima de lo que lo hacen estudiantes de grupos no racializados (Bedolla, 2020; Bravo-Mancero *et al.*, 2023; Bustos *et al.*, 2022; Cachambi, 2024;

Calambas y Tunubalá, 2020; Castillo-Guzmán, 2020; Castillo-Guzmán y Ocoró, 2019; Cervantes y Tuaza, 2021; Da Silva, 2021; Da Silva *et al.*, 2020; Escobar-Maquera *et al.*, 2025; Gomes do Nascimento, 2021; Guaymás *et al.*, 2020; Ivanoff *et al.*, 2020; Jiménez *et al.*, 2019; Landeta, 2024; Luiz, 2020; Mancinelli *et al.*, 2023; Mato, 2020a, 2023a, 2025; Navia *et al.*, 2024; Ocoró y Mazabel, 2021; Paz, 2024; Pereira, 2024; Quintero, 2014; Rebolledo, 2020; Santana, 2022; Soto y Berrio, 2020; Torres, 2023; Valdez *et al.*, 2020; Varela y Pech, 2021; Zamora y Fernández, 2020; Zelada, 2024).

Algunos de los estudios antes referidos también abordan los efectos emocionales que la discriminación étnico-racial tiene en la salud mental de los estudiantes racializados; sin embargo, prácticamente todos estos estudios se basan en números relativamente reducidos de casos de referencia. Tal vez esta relativa limitación cuantitativa pueda dificultar, a algunos actores universitarios, comprender la relevancia cualitativa y cuantitativa de este problema. Mi inquietud al respecto no es arbitraria; responde al hecho de que los resultados de la mencionada consulta exploratoria muestran la relativamente baja detección de problemas de discriminación étnico-racial en las universidades por parte de personas no racializadas (Beiras y Mato, 2025), así como al señalamiento de Pineda (2018) acerca de que quienes no han sido víctimas de discriminación racial frecuentemente subestiman sus consecuencias emocionales. En vista de ello, resulta conveniente complementar lo expuesto respecto de las universidades en América Latina con algunas referencias a estudios basados en números de casos mayores, realizados en otras regiones del mundo. El propósito de esta complementación es llamar la atención respecto de que este tipo de problemas no es excepcional, sino frecuente, y demanda atención institucional, lo cual —además—recomiendan explícitamente los estudios extra regionales que se refieren a continuación.

Un estudio realizado en el otoño de 2022 por Gallup Inc. y la Fundación Lumina reveló que 21 por ciento de los 1 mil 106 “estudiantes negros no hispanos” matriculados en universidades y otras instituciones de educación superior de Estados Unidos entrevistados no sólo afirmaron “sentirse discriminados con frecuencia u ocasionalmente, sino también ser víctimas de faltas de respeto y sentirse inseguros física o psicológicamente” (Gallup/Lumina, 2023: 4).

Un estudio reciente que consideró las experiencias de 403 estudiantes afrodescendientes, de pueblos indígenas y “otras personas de color” realizado en una gran universidad urbana canadiense mostró resultados estadísticamente significativos que revelan que la exposición prolongada y constante a formas de racismo sutil o encubierto genera estrés, ansiedad, depresión, trastorno de estrés postraumático y resultados negativos para la salud física, así como una menor sensación de pertenencia. Sus autores enfatizan que estos hallazgos se alinean con la literatura previa que destaca los efectos nocivos del racismo sutil en entornos académicos (Nepton *et al.*, 2025).

Una encuesta nacional realizada en Nueva Zelanda entre finales de 2021 y principios de 2022, en la que participaron 205 estudiantes de medicina y 200 médicos maoríes, recibió un 91 por ciento de respuestas que reportan exposición directa o presenciada al racismo y la discriminación, tanto en entornos laborales como educativos de formación profesional, incluyendo casos de acoso y hostigamiento. Debido a estas experiencias, aproximadamente 25 por ciento de los estudiantes de medicina maoríes habían considerado abandonar la medicina o se habían tomado un descanso (Cormack *et al.*, 2024).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En numerosas universidades de América Latina la circulación de discursos racistas y las prácticas de discriminación étnico-racial hacia estudiantes afrodescendientes y de pueblos indígenas constituyen problemas vigentes. Esto involucra la participación de un número indeterminado de estudiantes, docentes y otros trabajadores universitarios de grupos sociales no racializados. Estos problemas afectan las experiencias personales y las trayectorias educativas de estudiantes afrodescendientes y de pueblos indígenas; incluso causan desgranamiento y dilaciones en el tiempo de graduación de algunos de estos estudiantes, aunque en otros casos estimulan el fortalecimiento identitario y actitudes de auto sobreexigencia. Estos problemas afectan el bienestar y salud mental de dichos estudiantes. No obstante, quienes no son objeto de estos discursos y prácticas no los perciben, o no dimensionan su importancia y efectos con tanta frecuencia como quienes los padecen. Este déficit de percepción y valoración acerca de estos fenómenos y sus consecuencias dificulta la puesta en práctica de iniciativas para acabar con ellos.

Las universidades deben asegurar los derechos educativos de todos sus estudiantes, así como ambientes de aprendizaje sanos, equitativos y de calidad. En consecuencia, deberían establecer mecanismos para escuchar las voces de quienes padecen las consecuencias de todas las modalidades de racismo y discriminación étnico-racial y estimular las reflexiones de toda la comunidad educativa al respecto. También deberían realizar estudios específicos acerca de estos hechos, así como diseñar programas comunicacionales y de capacitación para evitar la persistencia de todo ello y para combatir todas las modalidades de racismo que perviven en dichas instituciones. Adicionalmente, y como recomiendan numerosos estudios sobre el tema, deberían crear unidades específicas para la recepción de denuncias y la sanción de hechos de discriminación étnico-racial, de manera análoga a como ya muchas lo han hecho respecto de otros tipos de prácticas discriminatorias.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, Silvio (2019), *Racismo estructural*, São Paulo, Pólen.
- BACHELARD, Gastón (1972), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- BEDOLLA Mendoza, David Alejandro (2020), “Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 343-355, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- BEIRAS, Victoria y Daniel Mato (2025), “Informe de la ‘Consulta exploratoria sobre experiencias de discriminación étnico-racial que afectan a estudiantes, docentes, investigadoras/es y otras/os trabajadoras/es afrodescendientes y de pueblos indígenas’, en universidades de América Latina”, *Universidades*, vol. 76, núm. 103, pp. 82-95, en: <https://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/815> (consulta: 28 de mayo de 2025).
- BELLO, Álvaro y Marta Rangel (2000), “Etnicidad, ‘raza’ y equidad en América Latina y el Caribe”, Santiago de Chile, CEPAL (LC/R.1967/Rev.1), en: <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/oeed57a0-3304-41e6-aa1e-76da-754fad76> (consulta: 21 de mayo de 2025).
- BRAVO-Mancero, Patricia, Tania Guffante-Naranjo y Martha Falconí-Urriarte (2023), “Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior”, *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 35, pp. 303-324. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.10>
- BUSTOS Córdova, Ruth, Claudia Pineda Villalobos e Ivet García Montero (2022), “Percepciones sobre la discriminación y racismo de jóvenes indígenas universitarios. Estudio de caso en una universidad mexicana”, *Pueblos Indígenas y Educación*, núm. 68, pp. 123-146, en: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23697> (consulta: 28 de mayo de 2025).
- CACHAMBI Patzi, Nayra Eva (2024), “Reseña de ‘C. Navia, S. Velazco Cruz y G. Czarney (coords.) (2024). Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela’”, *Integración y Conocimiento*, vol. 13, núm. 2, pp. 287-291, en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/45940> (consulta: 23 de mayo de 2025).
- CALAMBAS Pillimúé, María Antonia y Julio César Tunubalá Yalanda (2020), “La resistencia misak desde los espacios dimensionales: frente al racismo y la discriminación racial en la educación superior en Colombia”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 291-305, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).

- CASTILLO-Guzmán, Elizabeth (2020), “Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 269-275, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- CASTILLO-Guzmán, Elizabeth y Anny Ocoró Loango (2019), “Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana”, *Nómadas*, vol. 51, pp. 257-265. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a15>
- CEPAL (2006), “Pueblos indígenas de América Latina: antiguas inequidades, realidades heterogéneas y nuevas obligaciones para las democracias del siglo XXI”, en CEPAL (ed.), *Panorama social de América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*, Santiago, CEPAL, pp. 143-218, en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/726aa7df-od70-486c-b099-e00143ddd93a/content> (consulta: 21 de mayo de 2025).
- CERVANTES Anangón, María Susana y Luís Alberto Tuaza Castro (2021), “Racismo y universidades en el Ecuador”, *Universidades*, vol. 72, núm. 87, pp. 35 -51. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.522>
- CORMACK, Donna, Claire Gooder, Rhiannon Jones, Cameron Lacey, James Stanley, Sarah-Jane Paine, Elana Curtis y Ricci Harris (2024), “Māori Medical Student and Physician Exposure to Racism, Discrimination, Harassment, and Bullying”, *JAMA Network Open*, vol. 7, núm. 7. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.19373>
- DA SILVA, Maria Nilza (2021), “A população negra e o ensino superior no Brasil: algumas considerações”, *Universidades*, vol. 72, núm. 87, pp. 91-111. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.529>
- DA SILVA Ferreira, Antonio Jeovane, Francisca Marleide do Nascimento y Tatiana Ramalho da Silva (2020), “Quilombo/las no Ensino Superior: faces do racismo e da discriminação étnico-racial no cotidiano universitário na Unilab”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 135-148, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- ESCOBAR-Maquera, Edi, Geidy Jiménez-Yoplac y Sebanias Cuja-Quiac (2025), “Incidencia de la discriminación étnico racial en la Universidad Nacional Fabiola Salazar Leguía de Bagua”, *Manguaré. Revista Intercultural de la UNIFSLB*, vol. 4, núm. 1, pp. 95-105. DOI: <https://doi.org/10.55996/manguar.v4i1.310>
- GALL, Olivia, Eugenia Iturriaga, Diego Morales y Jimena Rodríguez (2022), *El racismo. Recorridos conceptuales e históricos*, México, UNAM/Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

- Gallup/Lumina (2023), *Balancing Act: The tradeoffs and challenges facing black students in higher education*, en: <https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2023/02/Black-Learners-Report-2023.pdf> (consulta: 28 de mayo de 2025).
- GOMES do Nascimento, Rita (2021), “A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil”, *Universidades*, vol. 72, núm. 87, pp. 73-89. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.524>
- GONZÁLEZ, José Marín (2003), “Las ‘razas’ biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología”, *Revista Diálogo Educativo*, vol. 4, núm. 9, pp. 107-113, en: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067008.pdf> (consulta: 28 de mayo de 2025).
- GRAVES JR., Joseph (2002), *The Emperor’s New Clothes: Biomedical research and the social construction of race*, New Brunswick, Rutgers University Press.
- GUAYMÁS, Álvaro, Ana de Anquín, Gabriela Soria, Marcela Arocena, María Magdalena González y Elisa Sulca (2020), “Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 67-75, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- HOPENHAYN, Martín, Álvaro Bello y Francisca Miranda (2006), *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*, Santiago de Chile, CEPAL, en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/17a25fc3-7f6a-4001-ba9e-e0cd7645938a/content> (consulta: 29 de mayo de 2025).
- IVANOFF, Sonia, María Verónica Miranda, Verónica Peralta y Daniel Loncon (2020), “La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de educación superior”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 37-51, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- JIMÉNEZ Mata, Silvia, Sileny Mena Gómez y María Luisa Preinfalk Fernández (2019), “Percepciones y manifestaciones de discriminación en el ámbito universitario. Un punto de partida para su erradicación”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 166, pp. 101-114, en: <https://www.redalyc.org/journal/153/15362628009/html/> (consulta: 28 de mayo de 2025).
- LANDETA Ortega, Juan Diego (2024), “Reconocer el racismo en nuestras experiencias universitarias como jóvenes indígenas en México”, en Cecilia Navia, Gabriela Czarny y Saúl Velasco Cruz (coords.), *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Ve-*

- nezuela, La Paz/México, Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 45-61, en: <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=271&catid=27> (consulta: 27 de mayo de 2025).
- LUIZ Paiva, Eriki Miller (2020), “Kohépitiihíkavoti – as faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 161-169, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- MANCINELLI, Gloria (2024), “Higher Education and Indigenous and Afro-Descendant Peoples as a Field of Study and Intervention in Latin America”, *Alternautas*, vol. 11, núm. 1, pp. 70-96, en: <https://journals.warwick.ac.uk/index.php/alternautas/article/view/1458> (consulta: 29 de mayo de 2025).
- MANCINELLI, Gloria, Nayra Eva Cachambi Patzi, Arón Milkar Bañay, Anny Ocoró Loango, Daniel Mato, Emanuel Rolando Martínez y Mariana Lanús Rieznik (2023), “Racismo y educación superior en Argentina”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 35, núm. 1, pp. 396-425. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.745>
- MATO, Daniel (coord.) (2020a), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- MATO, Daniel (2020b), “Etnicidad y educación en Argentina: pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina”, documento de referencia preparado para el *Global Education Monitoring Report 2020* (GEM 2020), París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374772> (consulta: 22 de mayo de 2025).
- MATO, Daniel (2023a), “Contextualizar y desagregar la idea de ‘racismo estructural’ para erradicar el racismo en la educación superior”, en Gabriela Czarny, Saúl Velasco Cruz, Cecilia Navia y Gisela Salinas Sánchez (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*, Buenos Aires/México, CLACSO/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 337-366, en: <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=271&catid=27> (consulta: 27 de mayo de 2025).
- MATO, Daniel (2023b), “Racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino. Aprendizajes de una consulta con estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 35, núm. 2, pp. 474-505. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.874>
- MATO, Daniel (2024), “Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina. Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas anti-racistas”, *Revista Latinoamericana de*

- Política y Administración de la Educación*, núm. 21, pp. 124-139, en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2098/2069> (consulta: 28 de mayo de 2025).
- MATO, Daniel (2025), “Violencia verbal y otras prácticas de discriminación étnico-racial hacia estudiantes indígenas y afrodescendientes en universidades de América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 55, núm. 2, pp. 197-234, en: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/714> (consulta: 28 de mayo de 2025).
- MBEMBE, Achille (2016), *Crítica de la razón negra: Ensayo sobre el racismo contemporáneo*, Barcelona, NED Ediciones.
- NAVIA, Cecilia, Gabriela Czarny y Saúl Velasco Cruz (coords) (2024), *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela*, La Paz/México, Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional, en: <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=271&catid=27> (consulta: 27 de mayo de 2025).
- NEPTON Arghavan, Hesam Farahani, Ifeoluwa Olaoluwa, Dana Strauss y Monnica Williams (2025), “How Racial Micro Aggressions Impact the Campus Experience of Students of Color”, *Academia Mental Health and Well-Being*, vol. 2, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.20935/MHealthWellB7632>
- OCORÓ Loango, Anny y Milena Margoth Mazabel (2021), “Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia”, *Universidades*, vol. 72, núm. 87, pp. 15-33. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521> (consulta: 29 de mayo de 2025).
- PARÍS Pombo, María Dolores (2002), “Estudios sobre el racismo en América Latina”, *Política y Cultura*, núm. 17, pp. 289-310, en: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701714.pdf> (consulta: 29 de mayo de 2025).
- PAZ Socorro, Crisander (2024), “Experiencias de racismo de un universitario wayuu en Venezuela”, en Cecilia Navia, Gabriela Czarny y Saúl Velasco Cruz (coords.), *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela*, La Paz/México, Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 131-147, en: <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=271&catid=27> (consulta: 27 de mayo de 2025).
- PEREIRA Vásquez, Camila Andrea (2024), *El negro no es sólo un color: discriminación racial y afectaciones psicosociales en la comunidad estudiantil negra, afro, raizal y palenquera de la Universidad Externado de Colombia*, Tesis de Licenciatura, Bogotá, Universidad del Externado, en: <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/afe18565-b62f-465c-bafo-d24d-8b4033bd> (consulta: 27 de mayo de 2025).

- PINEDA, Esther (2018), “Las heridas del racismo: efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina”, *Iberoamérica Social*, vol. 6 núm. 11, pp. 46-64.
- QUINTERO Ramírez, Oscar (2014), “El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes *negros* en Bogotá”, *Universitas Humanistica*, núm. 77, pp. 71-94, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48072014000100004&script=sci_abstract&lng=es (consulta: 29 de mayo de 2025).
- REBOLLEDO Cortés, Henry (2020), “Juvenicidio simbólico y moral: experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 277-289, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- REDING, Sofía (2007), “Diversidad y racismo en América Latina Latinoamérica”, *Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. 44, pp. 157-179, en: <https://www.redalyc.org/pdf/640/64004408.pdf>
- SANTANA Colin, Yasmani (coord.) (2022), *Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*, México, Universidad Iberoamericana.
- SOTO Sánchez, Alma y Lina Berrio Palomo (2020), “Racismo institucional y sus huellas en la educación superior”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 325-341, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- TORRES Lezama, Vicente (2023), “Estos indios nunca aprenden...? Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 35, núm. 1, pp. 321-363. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.767>
- VALDEZ, María Cristina, Gabriela Herczeg, Alejandra Rodríguez de Anca y Jorgelina Villarreal (2020), “Acerca de la negación del *mapuce kimvn* y otras formas de racismo en la vida universitaria”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 77-91, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- VAN DIJK, Teun (coord.) (2007), *Racismo y discurso en América Latina*, Barcelona, Gedisa.

- VARELA Huerta, Itza Amanda y Bertha Maribel Pech Polanco (2021), “Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México”, *Universidades*, vol. 72, núm. 87, pp. 53-71. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.523>
- ZAMORA Aray, Maralyn Shailili y Alfredo Maximiliano Fernández (2020), “La institución educativa como herramienta de alienación y descontextualización”, en Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF), pp. 53-65, en: <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf> (consulta: 25 de mayo de 2025).
- ZELADA Espejo, Natalia Libertad (2024), “Racismo: entre silencio y palabras en la universidad privada”, en Cecilia Navia, Gabriela Czarny y Saúl Velasco Cruz (coords.), *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela*, La Paz/México, Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 25-43, en: <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=271&catid=27> (consulta: 27 de mayo de 2025).

Recepción: 26 de junio de 2025

Aceptación: 28 de septiembre de 2025

Promesas y realidades de las políticas de educación superior para los pueblos indígenas en México

JUDITH PÉREZ-CASTRO* | MICHAEL DONNELLY**

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LAS DESIGUALDADES¹

En este artículo pretendemos dilucidar algunas de las asimetrías que enfrentan los estudiantes de los pueblos originarios en la educación superior, tanto en términos de su presencia en las instituciones como de su reconocimiento, a pesar de tres décadas de políticas compensatorias en México. Para ello, consideramos necesario analizar el papel que las estructuras sociales, especialmente las económicas, tienen en la discriminación y exclusión de la población indígena y de otras minorías étnicas.

En este contexto, el concepto de capitalismo racial de Robinson (2020) resulta especialmente útil para explicar de qué manera los modos de producción capitalistas afianzan en la diferencia racial, ya que el capitalismo reproduce formas racializadas de opresión y jerarquía. Aunque el racismo como forma de dominación surgió mucho antes de la consolidación del capitalismo en el siglo XIX, el colonialismo europeo estableció una relación intrínseca entre ambos, debido a su tendencia a exacerbar las distancias entre culturas, regiones y lenguas. En las sociedades contemporáneas, el capitalismo racial ha desarrollado expresiones cada vez más sutiles a través del “privilegio de la

* Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Líneas de investigación: educación, desigualdad e inclusión; políticas de educación superior; educación, ciudadanía y derechos humanos. CE: pkjudith33@yahoo.com.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>

** Profesor titular en la Universidad de Bath (Reino Unido). Doctor en Filosofía. Líneas de investigación: geografías de la educación; transiciones juveniles y cambio social contemporáneo; indigenismo y educación; política educativa y movilidad social. CE: mpd35@bath.ac.uk
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3357-8178>

¹ El artículo es producto de la investigación: “Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico”, financiada por el Economic and Social Research Council (ESRC) (grant ES/S016473/1), Reino Unido.

blanquitud”, que atribuye superioridad a los bienes culturales, preferencias y gustos blancos por sobre los de la población no blanca (Virdee, 2019).

Este proceso de reificación de la diferencia es fundamental para entender el racismo que se produce y reproduce en la mayoría de los sistemas educativos de los países occidentales, cuyos orígenes se remiten a la racionalidad colonialista (Gerrard *et al.*, 2022). Hasta ahora, la expansión de instituciones europeas a otras latitudes, independientemente del nivel educativo, continúa sustentándose en la explotación de la blanquitud, para lo cual privilegian ciertos contenidos curriculares, utilizan al inglés o francés como lengua para la enseñanza, el profesorado está constituido por personas blancas y sus instalaciones siguen determinados estilos arquitectónicos para que todas sus sedes encarnen las normas y expectativas culturales eurooccidentales (Curtois y Donnelly, 2024). Como es de suponerse, los sistemas de educación superior también están imbuidos de esta jerarquía racial que se materializa en múltiples formas de discriminación hacia las minorías étnicas, entre ellos los pueblos indígenas. En este contexto, el potencial de las políticas e instituciones educativas para mejorar sus condiciones de vida depende del desmantelamiento de los mecanismos sociales subyacentes que los ponen en desventaja.

Nancy Fraser (2000) evidenció estos mecanismos de desigualdad en los que incluyó las estructuras de poder patriarcales, de clase y raza; su trabajo constituye un referente para analizar el impacto que las asimetrías tienen tanto en la vida social en general, como en la educación superior. De acuerdo con esta autora, en las sociedades contemporáneas se han arraigado y generalizado dos vertientes de la injusticia: la primera es la injusticia socioeconómica que se manifiesta en la explotación, la privación y la desigualdad y es producto de la estructura económico-política. Su erradicación o disminución requiere de soluciones que redistribuyan los recursos de forma más equitativa.

Por otro lado, está la injusticia basada en las diferencias culturales y simbólicas intergrupales, afincada en modelos de interpretación, representación y comunicación construidos socialmente. Incluye la dominación cultural, que consiste en la imposición de una cultura distinta o incluso adversa a la propia; la falta de reconocimiento, es decir, ser invisibilizado por las prácticas culturales; y la falta de respeto, que comprende el menosprecio y la difamación, ya sea en las interacciones cotidianas o en las representaciones culturales públicas. Las soluciones para su eliminación deben dar lugar a algún tipo de cambio cultural, como la revalorización de los grupos sociales que han sido desacreditados o el reconocimiento de la diversidad cultural.

Pero, Fraser (2000: 132) busca ir más allá y sostiene que “una perspectiva más radical precisaría de la transformación total de los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación de modo que pudiera cambiar el sentido que *cada cual* tiene de sí mismo”. Las universidades interculturales pueden considerarse un paso hacia el logro de esta meta, ya que uno de sus

objetivos centrales es ofrecer una formación profesional desde la pluriversidad de conocimientos. En ese sentido, sus fines se acercan a este cambio social profundo, sin embargo, hasta ahora no está claro hasta qué punto han podido lograr este cometido, ni tampoco si la educación superior por sí sola puede cambiar las estructuras de poder socialmente construidas.

De acuerdo con Fraser (2000), la justicia social requiere tanto de la redistribución como del reconocimiento porque las dos formas de injusticia están inextricablemente entrelazadas, sin embargo, al mismo tiempo reconoce que abordarlas de manera conjunta da lugar a dilemas políticos, porque los objetivos del reconocimiento, por lo general, no coinciden con los de la redistribución. El racismo ilustra genuinamente esta tensión, ya que, por un lado, la raza ha sido un rasgo utilizado para diferenciar entre las ocupaciones ejercidas por la gente blanca y las realizadas por las personas de “color”, estas últimas frecuentemente infrarremuneradas, desacreditadas o circunscritas al ámbito doméstico; y, por otro, opera como un referente cultural a partir del cual se discrimina y excluye a la población no blanca, se les atribuyen comportamientos desviados e, incluso, se les niegan sus derechos.

Por consiguiente, también la “raza” es un modo de comunidad bivalente con una vertiente económico-política y otra de valoración cultural. Estas dos vertientes se entremezclan para reforzarse mutuamente de manera dialéctica, ya que las normas culturales racistas y eurocéntricas están institucionalizadas en el Estado y en la economía, mientras que la desigualdad económica que sufre la gente de color restringe su “voz” (Fraser, 2000: 141).

En este tipo de comunidades se produce el dilema redistribución-reconocimiento (Fraser, 2000), porque mientras la primera busca suprimir cualquier distinción intergrupala, el segundo aspira a promoverlas activamente. Los pueblos originarios son un ejemplo de comunidades bivalentes, porque señalarlos como diferentes puede obstaculizar los esfuerzos para eliminar la desigualdad estructural basada en el origen étnico; no obstante, ignorar sus particularidades puede afianzar las condiciones de desventajas. Además, en ellos convergen varios rasgos que han sido negativizados y que multiplican las injusticias. En México, la población indígena no sólo registra los mayores índices de pobreza, sino que ha sido marginada cultural y lingüísticamente en aras de la identidad nacional. Paralelamente, al interior de estos pueblos prevalecen otras injusticias culturales, como las que viven las mujeres; en éstas, la discriminación por motivos de género se cruza con las que se producen por la identidad étnica y con ello se les niega el derecho de asistir a la escuela, lo que impacta negativamente en sus posibilidades para conseguir un empleo remunerado, así como de lograr su autonomía económica y personal (ONU-CEDAW, 2022). En este escenario, las soluciones redistributivas y de reconocimiento, por sí solas, no

contribuyen a solventar las injusticias que enfrenta la población indígena, sino que se requiere emprender cambios tanto en la dimensión económica como en la cultural, especialmente en la infravaloración que se hace de ellos.

Sin embargo, como hemos dicho, estas dos soluciones dan lugar a dilemas, y las que se han implementado para la población indígena no son la excepción. De este modo, el Estado necesita comprometerse con una redistribución transformadora que desestabilice las jerarquías sociales y desmantele los modelos binarios de raza, género y clase, lo que no significa borrar las diferencias identitarias, sino que, como propone Fraser (2000), conlleva construir una cultura asentada en redes no solidificadas de diferencias múltiples y entrecruzadas, que cambien la forma en que los individuos se ven a sí mismos y a los otros. Es aquí desde donde podemos valorar críticamente los alcances de las políticas de educación superior que buscan contrarrestar las desigualdades en los pueblos indígenas.

POLÍTICAS COMPENSATORIAS: LOS LÍMITES DE LA REDISTRIBUCIÓN

Los jóvenes de pueblos originarios constituyen uno de los “nuevos públicos” (Dubet y Martuccelli, 1998) de la educación superior, tanto en México como en América Latina. Su presencia tardía —y hasta la fecha marginal— en este nivel educativo puede entenderse desde la convergencia de dos fenómenos: por un lado, la colonialidad del poder, del saber y del ser heredadas del largo periodo de dominación colonial (Walsh, 2007) y, por el otro, la conformación de la educación superior como mercado de servicios, impulsado por la expansión del capitalismo a escala global (de Sousa, 2021).

El proceso de crecimiento acelerado de la matrícula que, con distintas dinámicas, experimentó la mayoría de los países de la región entre 1960 y 1980, no sólo favoreció el acceso de sectores de la población que habían sido excluidos, sino que, paralelamente, contribuyó a la pérdida del sentido de la universidad como bien público. Hasta ese momento, la educación superior se encontraba prácticamente bajo el monopolio de las universidades, sin embargo, la masificación trajo consigo nuevos escenarios que reconfiguraron su relación con el Estado, así como el reconocimiento que tenían por su papel en la formación de las élites sociales (Brunner, 2014).

De acuerdo con de Sousa (2021), el debilitamiento de la universidad como bien público se explica por la confluencia de tres crisis importantes. La primera es la crisis de la hegemonía ocasionada por la asignación de nuevas funciones, como la producción de saberes instrumentales y la capacitación de la mano de obra calificada, que contradicen a las tareas de formación del pensamiento crítico, generación de conocimiento científico y humanístico, así como el

desarrollo de la alta cultura que le dieron origen y que se espera continúe realizando. La segunda tiene que ver con la legitimidad, porque la universidad, inicialmente concebida para albergar a las élites sociales, tiene una presión cada vez mayor para que se abra a estudiantes de sectores sociales subrepresentados o francamente excluidos. La tercera crisis, que apunta a la dimensión institucional, se origina por la contradicción entre la imposición de criterios de relevancia, eficiencia, productividad y responsabilidad social y la lucha por parte de la universidad para definir autónomamente sus fines y valores.

Estas crisis, que continúan vigentes, se gestaron en el marco de las medidas de cambio estructural promovidas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional con las que se buscó disminuir el papel del Estado y hacer que el aparato institucional sea más eficiente, a semejanza de las entidades del sector privado (Arellano *et al.*, 2005). Las universidades, incapaces de adecuarse a estos nuevos escenarios con la celeridad y efectividad requerida por el capitalismo global, empezaron a ser cuestionadas, porque desde esta lógica los beneficios que aportaban no se correspondían con la enorme carga que representaban al gasto público. En México, esto dio lugar a políticas federales que reestructuraron la relación entre el Estado y las universidades, sobre todo en términos de la asignación del financiamiento (Acosta, 2014), y que sentaron las bases para la creación de un mercado de servicios de educación superior a través de múltiples acciones. Tales medidas incluyeron desde la creación de nuevas instituciones hasta el establecimiento de vínculos con otros agentes públicos y privados para diversificar sus fuentes de ingreso (de Sousa, 2021).

Sin embargo, paralelamente a estos cambios, también se fortalecían las voces que demandaban democratizar la educación superior más allá de las condiciones de acceso. De este modo, a partir de la década de los noventa empezó a implementarse una serie de políticas para aumentar la cobertura y atender a una población estudiantil cada vez más diversa. El primer bloque de políticas se centró en la ampliación de oportunidades e incluyó medidas para compensar las desigualdades de ingreso y permanencia del alumnado, así como para reorganizar el sistema de educación superior.

Dentro de las primeras estuvo, en primer lugar, la asignación de becas a estudiantes que por falta de recursos corren el riesgo de abandonar sus estudios. En 2001, se lanzó el Programa de Becas para la Educación Superior (Pronabes), que en 2018 pasó a ser Programa Nacional de Becas de Manutención (Alcántara y Navarrete, 2014) y un año después el Programa de Becas Elisa Acuña. Los tres han tenido un alcance nacional y, si bien con el tiempo se han hecho algunas modificaciones a sus normas de operación, su estrategia central ha sido la distribución de apoyos económicos para contribuir a la retención del alumnado.

Paralelamente, algunas instituciones han diseñado sus respectivos sistemas de becas, entre ellas la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que disponen de una vasta oferta para apoyar las distintas fases de la trayectoria estudiantil. Mientras que, en el sector privado, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y la Universidad Iberoamericana (UIA) tienen los programas “Una apuesta de futuro” y “Si quieres puedes”, respectivamente.

La determinación de cuotas o condiciones especiales para el ingreso es otra medida importante, sin embargo, a diferencia de la anterior, su alcance se ha focalizado en algunos establecimientos. Algunas estrategias han incluido cursos propedéuticos para los estudiantes de nuevo ingreso, tal como hacen las universidades autónomas de Aguascalientes, Baja California Sur y Querétaro; otras acciones se han concentrado en destinar una proporción de la matrícula para jóvenes en situación de vulnerabilidad, como ocurre en la Universidad Autónoma de Guerrero (Jiménez-Moreno, 2021).

En este primer bloque de políticas también están aquellas medidas dirigidas a la diversificación institucional y la descentralización de la oferta. El objetivo de la primera ha sido incrementar la cobertura, pero reorientando la matrícula hacia otras opciones educativas más allá de las universidades públicas federales y estatales, que son las que concentran gran parte de la población estudiantil. Para ello, se abrieron nuevos tipos institucionales, como las universidades tecnológicas y de apoyo solidario en los años noventa y las universidades politécnicas a principios de la década del 2000 (Buendía, 2021); además, se fortaleció el crecimiento de los institutos tecnológicos (Rodríguez, 2014). Con la descentralización educativa se ha buscado redistribuir geográficamente a las instituciones creadas en el marco de la diversificación, de manera que se establezcan fuera de la capital del país, o bien, que los nuevos campus se instauren en aquellos municipios con una demanda importante de educación superior (Rodríguez, 2014).

El segundo bloque de políticas ha buscado favorecer el éxito educativo a través de medidas que ayuden a contrarrestar las diferencias en el perfil del alumnado. Una de las más importantes ha sido el programa de tutorías, impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2000, que consiste básicamente en la asignación de un docente-tutor que da seguimiento a la trayectoria escolar (Navarrete y Tomé-López, 2022), identifica los riesgos de reprobación y/o desafiliación, orienta al alumno en la selección de las asignaturas que tomará durante el semestre, le recomienda cursos extracurriculares y lo dirige a servicios o programas institucionales para atender necesidades específicas. Otra medida son las mentorías, las cuales se desarrollan a partir del trabajo colaborativo entre dos estudiantes, uno de ellos de semestres más avanzados y otro de nuevo ingreso o que haya solicitado el apoyo. Además de prevenir la desafiliación, su cometido es facilitar la integración del alumno a la dinámica institucional y fortalecer aspectos de la identidad individual o de grupo (Camacho, 2018).

Estas políticas implementadas desde hace poco más de tres décadas en México se han enfocado fundamentalmente en el acceso y la permanencia. En línea con Fraser (2000), podemos decir que se trata de soluciones redistributivas porque intentan redefinir los criterios para la provisión de la educación, pero no llegan a transformar el orden que subyace al sistema educativo.

En medio de estos cambios, cobra fuerza el debate sobre el reconocimiento de los pueblos originarios; iniciado desde los años setenta, alcanzó uno de sus momentos de mayor visibilidad con la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 (Martínez, 2015). En lo educativo, básicamente se señalaba el fracaso del indigenismo por la poca capacidad del sistema para brindar una educación de calidad a los pueblos originarios (Schmelkes, 2013) y por contribuir a su invisibilización con políticas que tendieron, primero, a su asimilación y, posteriormente, a su integración a la cultura mestiza (Martínez, 2015; Zolla y Zolla, 2004). Los magros resultados del subsistema de educación bilingüe, así como la baja calidad de la enseñanza obligatoria para las comunidades indígenas restringía significativamente sus posibilidades de acceso a la educación superior. A principios de la década de los noventa se estimaba que sólo 1.2 por ciento de las personas hablantes de lengua indígena en México de 5 años o más tenía educación superior; para el año 2000, la proporción se había incrementado ligeramente a 1.9 por ciento (INEGI, 2010).

Con todo, las políticas implementadas en este periodo alcanzaron a la población indígena. Como parte de las medidas de ampliación de las oportunidades se crearon sistemas de becas dirigidos a estos alumnos. A nivel nacional cobró relevancia el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), patrocinado por la Fundación Ford, que operó entre 2001 y 2011. A nivel institucional, entre los programas de becas más importantes están los de la UNAM y la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Dentro del rubro de la diversificación institucional, en 1998 se abrieron las normales indígenas y en 2003 las universidades interculturales. En el tema de las cuotas para el ingreso, algunas universidades como la de Guadalajara (UdeG) y la Autónoma de Nayarit (UAN) han destinado una parte de su matrícula para los estudiantes indígenas (Didou, 2014), mientras que, en la UACH, la pertenencia a un pueblo originario es uno de los criterios de priorización en el proceso de admisión.

Por otro lado, dentro de las medidas para el éxito escolar, por ejemplo, el PAEIIES no sólo distribuyó becas, sino que, a la par, promovió programas de tutoría y asesoría entre pares para mejorar el logro educativo de los jóvenes de pueblos originarios (Alcántara y Navarrete, 2014). En esta misma línea, pero con alcance institucional, están el Programa Universitario de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) de la UNAM, la Red Universitaria y la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas (UACI) de la UdeG y el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la UIA.

Nuevamente, todas estas medidas son soluciones redistributivas que, aunque relevantes, han tenido un impacto modesto en la ampliación de oportunidades para los estudiantes indígenas y todavía más limitado en la creación de una oferta educativa cultural y lingüísticamente pertinente. Las primeras políticas de este tipo en la educación superior empezaron a gestarse a principios del siglo XXI, a partir del cambio del sistema político en México, lo que de alguna manera abrió la posibilidad de posicionar otros temas en la agenda (Dietz, 2017). En el siguiente apartado abordaremos este tema a partir de sus logros, así como de algunos asuntos que aún están pendientes.

EL GIRO HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La educación intercultural en México surge en el contexto más amplio de la lucha por el reconocimiento a la diferencia cultural y la reivindicación de los pueblos originarios como un rasgo de la riqueza nacional (Warman, 2003). Su instauración como parte de la agenda de políticas públicas ha seguido un largo camino, no sólo por las desigualdades económicas, políticas y sociales en las que históricamente han vivido las comunidades indígenas, sino también por décadas de políticas asimilacionistas (Schmelkes, 2013).

La interculturalidad, en contraste con el multiculturalismo, busca visibilizar las relaciones asimétricas construidas entre miembros de comunidades o grupos diferentes identitaria y culturalmente (Dietz, 2013). En los pueblos originarios esta desigualdad tiene su origen en la racialización impuesta por la lógica eurooccidental capitalista, arraigada tanto en las normas, reglas y organización institucionales, como en las ideas, formas de relación y valores. En los sistemas educativos, lo anterior ha dado lugar a la negación de las tradiciones epistémicas de los pueblos indígenas (Walsh, 2007), a la enseñanza monolingüe en español, así como a los estigmas atribuidos a estos estudiantes por sus rasgos fenotípicos.

Siguiendo a Dietz (2023), podemos distinguir dos rutas en el proceso de interculturalización de la educación superior en México: la primera incluye iniciativas que sitúan en el centro a las comunidades indígenas y pugnan por el desarrollo de modelos educativos autónomos que reivindiquen sus cosmovisiones y epistemologías. Aquí se encuentran instituciones que han surgido de la colaboración entre organizaciones indígenas, de derechos humanos y no gubernamentales, como el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y la Universidad Campesina-Indígena en Red, ambos en el estado de Puebla; el Instituto Superior Cultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca, la Universidad de la Tierra con sedes en Chiapas y Oaxaca, el Instituto Intercultural Nõõho (INÑ) en Querétaro y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en Sinaloa.

La segunda vía se decanta por una perspectiva transversalizadora de la interculturalidad, para construir el diálogo intercultural entre lo indígena y lo no indígena. Aquí se ubican acciones emprendidas tanto a nivel federal, como las Normales indígenas, las universidades interculturales y, más recientemente, la Universidad de las Lenguas Indígenas en México, así como las realizadas a nivel institucional, que incluyen la apertura de programas para la formación de profesionales indígenas, como ha hecho la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco, y la creación de campus al interior de universidades públicas autónomas, como la Universidad Intercultural Veracruzana.

Con estas acciones se ha buscado revalorizar a los pueblos originarios a través de la incorporación de sus saberes y lenguas en los currículos escolares, la reconfiguración de la relación entre ellos y la cultura mestiza, así como el establecimiento de vínculos entre las instituciones educativas y las comunidades indígenas. Se trata de soluciones que intentan contrarrestar las injusticias culturales y simbólicas cometidas durante siglos en contra de esta población.

Sin embargo, también han sido objeto de diversos señalamientos. Uno de ellos apunta a la capacidad de estas instituciones y programas educativos para lograr el cambio cultural en donde se valore la diversidad y se fortalezca la identidad de las comunidades indígenas sin caer en la segregación o el sectarismo (Schmelkes, 2012). Éste es uno de los cometidos tanto de las universidades interculturales como de las escuelas Normales indígenas, no obstante, se tiende a considerarlas instituciones dirigidas únicamente a las personas de pueblos originarios, con una oferta poco adecuada o relevante para otros sectores de la población.

Los requerimientos curriculares y administrativos muchas veces contribuyen a afianzar esta idea, porque generan expectativas que terminan por reificar la imagen de los indígenas. Por ejemplo, se espera que todos los estudiantes hablen alguna lengua (Navia *et al.*, 2020) o que vivan en zonas rurales, desconociendo que en los centros urbanos de mayor crecimiento económico o con una alta actividad agroindustrial, como la Ciudad de México, Guadalajara o Cancún (Zolla y Zolla, 2004), existen importantes asentamientos con generaciones de jóvenes que nacieron en la ciudad, que hablan castellano o con un manejo básico de la lengua originaria, pero que mantienen vínculos con las comunidades rurales y que se autoadscriben como indígenas. Se trata de una concepción cosificada de lo “indígena” y lo “no indígena” que no corresponde con la filosofía que sustenta la interculturalidad.

Otro de los señalamientos se refiere al enfoque o “tipo” de interculturalidad que pueden impulsar las instituciones educativas, de cara al mantenimiento de estructuras y prácticas que perpetúan las jerarquías coloniales (Lloyd, 2023) o que valoran la diversidad cultural, pero desde una posición que busca integrar a los pueblos indígenas a la cultura dominante, es decir, los reconoce, pero les otorga un lugar subordinado. Especialmente sobre las

universidades interculturales, se ha debatido acerca de sus posibles aportes al logro de una interculturalidad crítica (Nájera *et al.*, 2024), ya que, de entrada, constituyen un proyecto elaborado desde el gobierno federal y no por los propios pueblos originarios, como ocurrió en otros países como Brasil, Colombia, Ecuador y Nicaragua (Mateos y Dietz, 2016; Mato, 2014). Todo esto repercute en el modelo educativo que no sólo adolece de una definición clara y consensuada sobre la interculturalidad, sino que, al final, parece reforzar la idea de que son instituciones dirigidas exclusivamente a la población indígena (Lloyd, 2021). Además, aunque como parte de sus fines tratan de vincularse con el entorno local y regional a través de diferentes estrategias u órganos de consulta (Dietz, 2023), no siempre lo consiguen, ni tampoco logran incorporar la visión de las comunidades indígenas en sus funciones institucionales.

Igualmente, se ha cuestionado su estatus frente a otras opciones educativas, como las universidades públicas federales y estatales. De este modo, existe la idea equivocada de que los programas dirigidos a estas personas tienen estándares académicos más bajos. En el caso de las universidades interculturales, se pone en duda la posibilidad de alcanzar un equilibrio entre la pertinencia cultural de sus carreras y la relevancia para el mercado laboral, en especial, cuando se les compara con las que se imparten en las universidades convencionales (Dietz, 2017; Lloyd, 2023). En cuanto a las Normales indígenas, se ha señalado que priorizan el adoctrinamiento sobre la formación profesional o que su matrícula está conformada por aquellos estudiantes que no son admitidos en otras instituciones. Todas estas críticas no sólo crean una imagen prejuiciada de estas instituciones y afianzan los estigmas atribuidos a los estudiantes indígenas, sino que, además, socavan las posibilidades de erradicar los mecanismos de desigualdad que persisten en el sistema de educación superior.

REFLEXIONES FINALES

Las políticas compensatorias han planteado nuevas posibilidades para que las personas de los pueblos originarios accedan a la educación superior, sin embargo, aún queda un largo camino para remontar las injusticias que afrontan. El escenario es complejo porque en él convergen factores de distinta naturaleza, normativos, económicos, políticos y simbólicos, que se han incrustado en el orden institucional durante siglos.

La educación difícilmente podrá brindar oportunidades de movilidad social a la población indígena si no hay un cambio en los mecanismos generadores de la desigualdad. Es decir, si se continúan deteniendo modos de producción capitalista que excluyen sus visiones de mundo y perpetúan su racialización. En particular, el Estado mexicano no ha sido capaz de garantizar condiciones para que los pueblos originarios ejerzan plenamente sus derechos económicos,

políticos y sociales, a pesar de que desde hace poco más de tres décadas se reconoció constitucionalmente el carácter pluricultural de nuestro país.

En lo educativo, esto no sólo se ha traducido en una oferta más limitada y de menor calidad para las comunidades indígenas sino, además, en la supresión de sus cosmovisiones en los currículos nacionales, incluidos sus saberes, prácticas y lenguas. En este contexto, pensar en una educación superior intercultural que transforme los modelos de interpretación y representación sobre lo indígena se antoja algo lejano. Las Normales indígenas, universidades interculturales y programas educativos dirigidos a la formación de profesionales indígenas constituyen pasos importantes, pero aún incipientes, en el proceso de interculturalización. En un sistema altamente estratificado, en donde variables como los ingresos y el lugar de origen determinan las oportunidades educativas y, a su vez, el tipo de institución incide en las oportunidades sociales de las personas, cabe preguntarnos sobre la capacidad real de las políticas e instituciones educativas para transformar de manera profunda la estructura de valoración cultural hacia los indígenas.

No pretendemos desconocer los avances logrados, sin embargo, hasta ahora, los jóvenes indígenas todavía tienen un lugar marginal en la educación superior, mientras que, las instituciones continúan ponderando contenidos y prácticas pedagógicas eurooccidentales, así como ideas que contribuyen a reforzar los estigmas atribuidos a los pueblos originarios. Si lo que se busca es cambiar este escenario, entonces, es preciso diseñar políticas que transversalicen el enfoque intercultural en las funciones institucionales, por ejemplo, que fomenten la investigación desde la pluriversidad de saberes para establecer un diálogo entre los conocimientos de los pueblos originarios y los provenientes de la tradición occidental. Este diálogo tiene que consolidarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los contenidos curriculares y en las prácticas docentes. A nivel del sistema es urgente afianzar el lugar de las universidades interculturales y las Normales indígenas, tanto en la oferta educativa como en el mercado laboral, para modificar la idea de que son instituciones sólo para la población indígena o que sus estándares académicos son más bajos. En suma, se requiere emprender soluciones que permitan conciliar la redistribución de oportunidades educativas con el reconocimiento de los diferentes grupos que conforman las comunidades institucionales, indígenas y no indígenas.

REFERENCIAS

ACOSTA Silva, Adrián (2014), “Gobierno universitario y comportamiento institucional: la experiencia mexicana, 1990-2012”, *Bordón*, vol. 66, núm. 1, pp. 31-44, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66102/15215> (consulta: 29 de abril de 2024).

- ALCÁNTARA Santuario, Armando y Zaira Navarrete Cazales (2014), “Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 213-239, en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/601/1035> (consulta: 27 de marzo de 2025).
- ARELLANO Gault, David, Enrique Cabrero Mendoza y Susana Moreno Parada (2005), “La nueva gestión pública y su teoría de la organización: ¿son argumentos antiliberales? Justicia y equidad en el debate organizacional público”, *Gestión y Política Pública*, vol. 14, núm. 3, pp. 599-618, en: <https://www.redalyc.org/pdf/133/13314307.pdf> (consulta: 2 de abril de 2025).
- BRUNNER, José Joaquín (2014), “Transformación de lo público y el reto de la innovación universitaria”, *Bordón*, vol. 66, núm. 1, pp. 45-60, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66103/15216> (consulta: 29 de abril de 2024).
- BUENDÍA Espinosa, Angélica (2021), “Caminos y batallas para la equidad en la educación superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, núm. 1, pp. 262-295. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.397>
- CAMACHO Lizárraga, Mónica (2018), “Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 4, pp. 86- 99. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999>
- CURTOIS, Aline y Michael Donnelly (2024), “Racial Capitalism and the Ordinary Extractivism of British Elite Schools Overseas”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 45, núm. 3, pp. 432-449. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2335008>
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2021), *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*, Buenos Aires, CLACSO.
- DIETZ, Gunther (2013), “Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad”, en Bruno Baronnet y Medardo Tapia Uribe (coords.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, México, UNAM-CRIM, pp. 177-199.
- DIETZ, Gunther (2017), “Introducción. Las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas”, en Floriberto González González, Francisco J. Rosa-May y Gunther Dietz (coords.), *La gestión de la educación superior intercultural en México*, Chilpancingo, Ediciones Trinchera/Universidad Autónoma de Guerrero/El Colegio de Guerrero, pp. 21-31.
- DIETZ, Gunther (2023), “¿Cómo ruralizar la universidad? Reflexiones sobre interculturalidad y plurilingüismo en la educación superior”, *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, vol. 1, núm. 1, pp. 135-141, en: <https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/20/104> (consulta: 8 de mayo de 2025).

- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- FRASER, Nancy (2000), “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”, *New Left Review*, núm. 0, pp. 126-155, en: <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf> (consulta: 26 de abril de 2025).
- GERRARD, Jessica, Arathi Sriprakash y Sophie Rudolph (2022), “Education and Racial Capitalism”, *Race, Ethnicity and Education*, vol. 25, núm. 3, pp. 425-442. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.2001449>
- INEGI (2010), “Series históricas. Conjunto de datos. Población total y de 5 años y más según características demográficas y sociales, según año censal”, en: https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDXQuery-Datos.asp?#Regreso&c=17161 (consulta: 17 de febrero de 2025).
- JIMÉNEZ-Moreno, José (2021), “Mecanismos de ingreso de las universidades públicas estatales en México: un análisis bajo el concepto de equidad”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 35, núm. 12, pp. 3-27. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.35.1080>
- LLOYD, Marion (2021), “‘Witch Doctors’ or Professionals? The graduates of Mexico’s first intercultural university and the struggle for legitimacy”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, núm. 160, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6384>
- LLOYD, Marion (2023), “Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 52, núm. 205, pp. 41-62. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602023000100041 (consulta: 30 de abril de 2025).
- MARTÍNEZ Buenabad, Elizabeth (2015), “La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?”, *Relaciones*, vol. 36, núm. 141, pp. 103-131, en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00103.pdf> (consulta: 24 de enero de 2025).
- MATEOS Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz (2016), “Universidades interculturales en México. Balance crítico de la primera década”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 683-690, en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00683.pdf> (consulta: 13 de mayo de 2025).
- MATO, Daniel (2014), “Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *ISEES*, núm. 14, pp. 17-45, en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/50938/CONICET_Digital_Nro_dc888911-4612-40ec-9905-4fofe72658a8_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (consulta: 13 de mayo de 2025).
- NÁJERA Castellanos, Antonio, Abraham Sántiz Gómez y Ángel Gómez Escobar (2024), “Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad

- Intercultural de Chiapas”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 62, pp. 1-18. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-013)
- NAVARRETE Cazales, Zaira y Jade Tomé-López (2022), “La tutoría en la educación superior. Una aproximación histórica”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 24, núm. 39, pp. 209-230. DOI: <https://doi.org/10.9757/Rhela>
- NAVIA Antezana, Cecilia, Gabriela Czarny Krischkautky y Gisela Salinas Sánchez (2020), “Marcas étnicas y autorreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior”, *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, vol. 28, núm. 166, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781>
- ONU-CEDAW (2022), *Recomendación general núm. 39 (2022) sobre los derechos de las mujeres y las niñas indígenas*, en: <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-recommendation-no39-2022-rights-indigeneous> (consulta: 30 de abril de 2025).
- ROBINSON, Cedric J. (2020), *Black Marxism. The making of the black radical tradition*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2014), “Educación superior y transiciones políticas en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 43, núm. 3, pp. 9-36, en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n171/v43n171a2.pdf> (consulta: 20 de marzo de 2025).
- SCHMELKES, Sylvia (2012), “Multiculturalismo, educación intercultural y universidades”, en Fidel Tubino y Katherine Mansilla (ed.), *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 55-85, en: https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf (consulta: 9 de mayo de 2015).
- SCHMELKES, Silvia (2013), “Educación para un México intercultural”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48/40> (consulta: 12 de mayo de 2025).
- VIRDEE, Satnam (2019), “Racialized Capitalism: An account of its contested origins and consolidation”, *The Sociological Review*, vol. 67, núm. 1, pp. 3-27. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038026118820293>
- WALSH, Catherine (2007), “Interculturalidad, colonialidad y educación”, *Educación y Pedagogía*, vol. 19, núm. 48, pp. 25-35, en: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_o.pdf (consulta: 29 de abril de 2025).
- WARMAN, Arturo (2003), *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ZOLLA, Carlos y Emiliano Zolla Márquez (2004), *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*, México, UNAM, en: <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/ficha.html> (consulta: 12 de febrero de 2025).

Recepción: 26 de junio de 2025
 Aceptación: 23 de septiembre de 2025

Identidad y profesionalización de jóvenes indígenas

Nuevos horizontes para repensar la educación superior

YASMANI SANTANA COLIN* | JESÚS GARCÍA REYES**

INTRODUCCIÓN

Este artículo analiza los significados de las acciones que llevan a cabo los jóvenes indígenas para consolidar su identidad en el ámbito universitario haciendo uso de colectivos, redes de apoyo y prácticas culturales que favorecen la revalorización de su lengua y cosmovisión. A pesar de que la universidad sigue siendo un espacio de exclusión para esta población, estos jóvenes encuentran diversas estrategias para resignificar su identidad y su pertenencia a un pueblo cultural y lingüísticamente diferenciado. A partir de una etnografía dialógica con estudiantes indígenas inscritos en universidades convencionales de la Ciudad de México, se pudo comprender sus experiencias desde sus propias voces y trayectorias. Así, se identificaron los desafíos y estrategias desplegados por ellos para enfrentar la hegemonía cultural y académica, así como las formas en que la profesionalización se convierte en un espacio de negociación y reconfiguración identitaria. Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”, una investigación interinstitucional e internacional realizada por la Universidad Veracruzana, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM y la Universidad de Bath (Reino Unido).

* Investigadora del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (México). Doctor en Estudios Latinoamericanos. Líneas de investigación: accesos de jóvenes indígenas a la universidad; relación entre comunidades y profesionistas indígenas; programas de acción afirmativa; pedagogías diferenciadas; intelectuales indígenas; formación académica; educación intercultural; etnografías contemporáneas. CE: yasmani.santana@iteso.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2402-6881>

** Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: representaciones sociales de la diversidad; formación ciudadana en estudiantes de educación media y superior. CE: jesus.garcia@políticas.unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1145-7164>

LA IDENTIDAD Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE JÓVENES INDÍGENAS DESDE DIVERSOS ENFOQUES

El acceso a la universidad está generando en los estudiantes provenientes de comunidades indígenas nuevas formas de vinculación con sus pueblos, formas diversas de participación y procesos de resignificación de su propia identidad. Sobre este último aspecto queremos ahondar en este artículo.

Contrario a ciertos imaginarios, los jóvenes de comunidades indígenas no “olvidan su identidad”, no se blanquean, no se desvinculan de sus pueblos; lo que en la investigación referida encontramos es que reconfiguran sus identidades en los propios procesos de profesionalización.

El enfoque sociocultural, según Berger y Luckmann (1972), se basa en la premisa de que la identidad constituye un constructo dinámico, sujeto a transformación continua y determinado por la interacción entre el individuo y distintos contextos sociales. Este marco teórico se distancia de posiciones esencialistas respecto a la identidad y plantea que su conformación resulta de procesos interaccionales mediados por el lenguaje, la cultura y las prácticas simbólicas; en suma, a través de la construcción social de la realidad.

IDENTIDAD, COLONIALIDAD Y PROFESIONALIZACIÓN

La identidad, mencionan Hall (1996) y Giddens (1991), no es un ente fijo ni inmutable, sino un proceso dialéctico de negociación y reconstrucción constante. Este dinamismo resulta especialmente relevante para los jóvenes indígenas, quienes se encuentran inmersos en un escenario de transición donde convergen la cosmovisión de su comunidad de origen y los valores, normas y estructuras propios de los ámbitos académico y profesional.

Según esta perspectiva, la identidad se configura a partir de la interacción con otros actores sociales y con las instituciones en las que se insertan los individuos. Este proceso es inherentemente mediado por el lenguaje, que no sólo comunica, sino que también estructura las formas en que se perciben y se representan las diferencias culturales y sociales. Las prácticas simbólicas —tales como ritos, narrativas y tradiciones— actúan como vehículos para la transmisión de significados que configuran la identidad colectiva e individual (Burke y Stets, 2009).

En el contexto de la profesionalización se plantea un primer postulado sobre los jóvenes indígenas respecto a que deben negociar el legado cultural heredado con las exigencias de un sistema académico y laboral dominado por paradigmas mayoritariamente occidentales. Este fenómeno, que puede describirse en términos de “doble pertenencia”, implica una constante reconfiguración de la identidad, en la que los individuos incorporan, reinterpretan

y a veces transforman los valores y prácticas tradicionales para adecuarse a los requerimientos de un entorno que les es ajeno.

El segundo postulado examina la interacción entre tradición y modernidad, enfocándose en cómo las y los jóvenes indígenas logran fusionar aspectos de sus conocimientos ancestrales —como las prácticas culturales, visiones del mundo y valores comunitarios— con los retos y exigencias de la vida profesional contemporánea. Este proceso implica fenómenos de aculturación e hibridación que generan las tensiones características que surgen cuando se encuentran dos mundos aparentemente irreconciliables (Hall, 1996).

La modernidad, entendida como un conjunto de prácticas y discursos impregnados de racionalidad, tecnicismo y eficiencia, frecuentemente colisiona con la lógica de las tradiciones comunitarias, que se basan en la oralidad, el sentido de pertenencia y la reciprocidad. Esta dualidad, lejos de generar una mera síntesis homogénea, a menudo desemboca en conflictos identitarios (Giddens, 1991).

Los jóvenes indígenas se ven forzados a transitar en un espacio liminal, donde la negociación entre tradición y modernidad se convierte en un proceso de constante reevaluación y resignificación de su propio ser. Este escenario plantea importantes interrogantes sobre la forma en que la identidad indígena se “adapta” y resiste a las imposiciones de un sistema hegemónico, además de que permite la emergencia de formas híbridas y sincréticas de ser. Como muestran Walsh (2012) y Dietz y Mateos (2019), estos espacios también pueden transformarse en escenarios de resistencia, donde se gestan formas alternativas de pertenencia y conocimiento.

Por otro lado, es importante entender los procesos de reconfiguración de la identidad desde un enfoque decolonial; éste se configura como una perspectiva crítica que interroga las estructuras epistemológicas y de poder heredadas del colonialismo y cuestiona la universalidad y la hegemonía del conocimiento occidental.

COLONIALIDAD DEL SABER Y HEGEMONÍA UNIVERSITARIA

Este paradigma teórico sostiene que la historia del colonialismo ha configurado no sólo relaciones de dominación política y económica, sino también una jerarquización de los saberes, donde las epistemologías indígenas han sido sistemáticamente marginadas y desvalorizadas. En este sentido, la formación de la identidad y la profesionalización de los jóvenes indígenas se enmarcan en un proceso de negociación y resistencia frente a estructuras que imponen modelos culturales y cognitivos foráneos a sus contextos.

El concepto de “colonialidad del poder”, desarrollado por Quijano (2000), constituye uno de los aportes fundamentales del enfoque decolonial.

Quijano argumenta que, tras la descolonización política, las estructuras de poder continúan reproduciendo dinámicas coloniales a través de la imposición de un saber hegemónico. Este saber, caracterizado por sus fundamentos eurocéntricos, no sólo regula las relaciones económicas y políticas, sino que también determina qué conocimientos son considerados legítimos y cuáles son relegados a la marginalidad.

Para los jóvenes indígenas en proceso de profesionalización, la colonialidad del poder se manifiesta en las tensiones que surgen al intentar validar sus conocimientos tradicionales frente a paradigmas académicos y profesionales dominados por criterios occidentales. La persistencia de estas estructuras limita la posibilidad de que las epistemologías subalternizadas se reconozcan como fuentes legítimas de conocimiento, lo que tiene implicaciones directas en la construcción de una identidad profesional que respete y conserve las raíces culturales.

Las universidades urbanas, al estar estructuradas bajo lógicas eurocéntricas y homogeneizantes (Quijano, 2000), invisibilizan la diversidad cultural, lo que genera en los estudiantes indígenas sentimientos de desarraigo y exclusión. Como respuesta, muchos de ellos participan en colectivos estudiantiles y redes interuniversitarias que ofrecen espacios de apoyo y reivindicación identitaria.

En línea con la crítica de Quijano, Mignolo (2010) subraya que la “descolonización del saber” es un proceso que exige el reconocimiento y la valoración de las epistemologías subalternas. Este autor postula que el conocimiento occidental, al haberse impuesto a través de procesos coloniales, debe ser desmantelado y replanteado de manera que se dé cabida a la diversidad de saberes que emergen de contextos históricos y culturales específicos. En el ámbito de la profesionalización, esta perspectiva implica la necesidad de una reconfiguración curricular y pedagógica que integre de manera efectiva los saberes indígenas.

La inclusión de estos conocimientos en los procesos formativos no sólo enriquece el acervo académico, sino que también permite a los jóvenes indígenas construir una identidad profesional ligada a su propia identidad étnica a través de la resistencia. De esta manera, la descolonización epistemológica se erige como una herramienta para romper con las lógicas de exclusión y para generar espacios de diálogo y convergencia entre diferentes formas de conocimiento.

Otro aporte crucial en el marco de la teoría decolonial es la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2014), quien introduce la idea de la “epistemología del sur”. De Sousa Santos postula la necesidad de una reconfiguración del conocimiento que reconozca y legitime las voces y saberes de aquellos sectores históricamente subalternos y marginados por el sistema hegemónico. Desde esta óptica, el conocimiento no puede ser considerado como unívoco o universal, sino que debe entenderse como un conjunto de prácticas y discursos situados en contextos específicos.

En el contexto de la profesionalización indígena, la epistemología del sur resalta la capacidad de resistencia y de agencia de los jóvenes para transformar los

discursos hegemónicos presentes en los entornos académicos y laborales. Esta transformación no se concibe como una mera incorporación de nuevos contenidos en los currículos, sino como un proceso de resignificación profunda que permite a los jóvenes reivindicar su identidad cultural y desafiar las estructuras de poder que históricamente han limitado la valoración de sus conocimientos.

Este enfoque, por tanto, no se limita a una crítica teórica, sino que plantea desafíos concretos para la transformación de políticas educativas y prácticas institucionales, a la vez que invita a repensar los currículos y a generar estrategias pedagógicas que integren la diversidad cultural y que reconozcan la validez de los conocimientos ancestrales. Así, la decolonización epistemológica se revela como una herramienta esencial para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en la que la profesionalización indígena se convierta en un proceso de afirmación y empoderamiento cultural (Walsh, 2012).

LAS CONSECUENCIAS NO DESEADAS DE LA COLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Finalmente, el enfoque de interculturalidad crítica se presenta como un paradigma tanto teórico como político que trasciende la simple integración formal de la diversidad cultural en las aulas. Su objetivo principal es transformar profundamente estos espacios educativos y crear ambientes realmente inclusivos donde el intercambio entre culturas no sólo sea admitido, sino que sirva de fundamento para el desarrollo de nuevos conocimientos y prácticas que cuestionen las normas hegemónicas establecidas. Esta visión adquiere especial importancia en el proceso de profesionalización indígena, ya que allí se requiere combinar los saberes tradicionales con las exigencias de un mercado global, lo que implica negociar y redefinir la identidad (Mato, 2019).

Walsh (2012) entiende la interculturalidad como un proceso dialógico en el que las culturas interactúan en igualdad de condiciones y evitan la imposición de una cultura dominante. Según esta perspectiva, la interculturalidad crítica implica la apertura de espacios donde se fomente un intercambio genuino de saberes y prácticas y se promueva la valoración de la diferencia y la construcción colectiva del conocimiento. En el ámbito de la profesionalización indígena, este modelo propicia que los jóvenes integren de manera activa sus prácticas culturales y conocimientos tradicionales con las exigencias contemporáneas del mercado profesional. Se trata de un proceso que va más allá de la simple adaptación: es una negociación de identidades en la que se reconoce la legitimidad de diversas formas de conocimiento para configurar, así, una profesionalidad que se enriquece de la diversidad cultural.

La convergencia de estas perspectivas —el diálogo intercultural propuesto por Walsh, la hibridación cultural analizada por Anzaldúa y la ética de

la liberación de Dussel— ofrece un marco teórico robusto para entender la profesionalización indígena como un proceso de negociación y transformación. La integración de saberes tradicionales con conocimientos modernos no implica una simple acumulación de competencias, sino una reconstrucción de la identidad profesional que permita a los jóvenes indígenas actuar como agentes de cambio en sus comunidades y en el entorno global.

Sin embargo, la implementación de este enfoque crítico en los espacios educativos y profesionales enfrenta desafíos significativos; entre ellos destaca la resistencia de estructuras institucionales arraigadas en modelos hegemónicos y la necesidad de desarrollar políticas educativas que promuevan de forma efectiva la diversidad cultural y el diálogo genuino entre saberes. Para la transformación de los currículos y la creación de ambientes formativos inclusivos se requiere, además, un compromiso político y ético que reconozca la pluralidad de identidades y la legitimidad de múltiples formas de conocimiento.

LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y LA AGENCIA ESTUDIANTIL

La interculturalidad crítica (Walsh, 2012; Mato, 2019) propone ir más allá del reconocimiento superficial de la diversidad; implica transformar las relaciones de poder en el aula y construir diálogos horizontales entre culturas. Desde esta visión, la universidad debe ser un espacio donde las diferencias culturales se traduzcan en nuevas formas de aprendizaje, colaboración y producción de saberes.

La aportación de Anzaldúa (1987), especialmente a través de los conceptos de “mestizaje” e “identidad fronteriza”, permite comprender la complejidad de la hibridación cultural en contextos de migración y encuentro entre culturas. Aunque originalmente aplicada a la experiencia chicana, la noción de identidad fronteriza resulta particularmente útil para interpretar cómo los jóvenes indígenas, al insertarse en espacios profesionales y educativos que operan bajo paradigmas occidentales, experimentan una transformación de su identidad.

La identidad híbrida, según esta perspectiva, se forma en un espacio intermedio donde se mezclan lo tradicional y lo moderno, y deja atrás las divisiones binarias de pertenencia. Este proceso de hibridación no sólo genera oportunidades para innovar en el ámbito del conocimiento, sino que también cuestiona las jerarquías culturales vigentes al reconocer la identidad indígena como fuente de creatividad y resistencia (Tubino, 2020).

Dussel (2000) complementa esta mirada al plantear una ética de la liberación que exige reconocer la alteridad y la justicia como principios centrales del conocimiento. En el contexto universitario, esto se traduce en cuestionar quién tiene derecho a enseñar, a investigar y a definir lo que cuenta como conocimiento válido. La profesionalización indígena, por tanto, no es sólo un proceso formativo, sino una lucha ética y política por el reconocimiento.

A partir de estas perspectivas teóricas, se busca comprender cómo los jóvenes indígenas refuerzan su identidad mientras asisten a la universidad. Durante esta etapa universitaria, enfrentan diversas tensiones que transforman sus relaciones e interacciones dentro del proceso de socialización secundaria (Berger y Luckman, 1972). En este recorrido, reciben apoyo de distintos grupos, pero también encuentran obstáculos derivados de la convivencia diaria con múltiples culturas y distintos tipos de resistencia.

CÓMO ELABORAMOS ESTE TEXTO

Este artículo forma parte del proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”, una investigación interinstitucional entre la Universidad Veracruzana, la UNAM y la Universidad de Bath. La investigación adopta un enfoque cualitativo basado en la etnografía dialógica, que privilegia la voz de los participantes como coautores del conocimiento.

La información que recuperamos para este artículo se produjo en el foro-taller “La universidad que habitamos y la universidad que anhelamos”, efectuado en la Ciudad de México en octubre de 2024. Participaron diez estudiantes de origen indígena (cinco mujeres y cinco hombres), provenientes de distintas universidades públicas y privadas. A cada participante se le asignó un código alfanumérico (por ejemplo, est-f-UCDMX), para preservar su confidencialidad y contexto.

La reflexión se enfocó en tres aspectos que atraviesan la vida universitaria de estos jóvenes: 1) cómo logran integrarse y mantenerse en la educación superior; 2) las formas de resistencia cultural y participación activa que desarrollan; y 3) los procesos mediante los cuales reconstruyen y fortalecen su identidad.

INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA Y PERMANENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

Para comprender cómo los estudiantes de pueblos originarios encuentran su lugar en la universidad, se les invitó a participar en talleres de identificación cultural. A través de la técnica del árbol de conceptos, los jóvenes visibilizaron sus principales vínculos comunitarios: la lengua propia, la vestimenta tradicional, las prácticas ceremoniales y el apoyo mutuo que se genera en espacios colectivos. Estos elementos no sólo refuerzan el sentido de pertenencia, sino que funcionan como anclas identitarias que les permiten navegar en un entorno académico ajeno.

De manera concreta, los participantes resaltaron tres factores que facilitan su ingreso y permanencia en el nivel superior: por un lado, la importancia

de los apoyos económicos. Las becas y subsidios son valorados no sólo como un alivio financiero, sino como un reconocimiento al esfuerzo de salir de comunidades con recursos limitados. Como expresó una estudiante: “tener una beca es súper bonito porque estudiamos, porque seguimos a la comunidad y porque hacemos algo por los pueblos originarios con nuestras comunidades” (est-f-UV).

Sin embargo, reconocen que estos apoyos a menudo cubren sólo una parte de sus necesidades. Para complementar el financiamiento recurren a trabajos informales, redes familiares y aportaciones comunales: “la comunidad apoya en el financiamiento... estos apoyos van desde el ingreso hasta la permanencia” (est-m-UIC).

De esta manera surge un segundo elemento: el respaldo comunitario. Este soporte fortalece la convicción de los estudiantes de que su éxito académico repercute en el bienestar colectivo y transforma la movilidad educativa en un proyecto compartido.

Finalmente, también hicieron alusión a la integración a la vida universitaria. Más allá de las estructuras formales, los estudiantes construyen sus propias redes de solidaridad: colectivos indígenas, grupos de estudio y espacios de encuentro cultural. Estas redes facilitan el intercambio de información sobre trámites, la tutoría entre pares y la organización de actividades que visibilizan sus saberes.

Pese a estos apoyos, las barreras estructurales persisten. La falta de familiaridad con la cultura universitaria —normas de evaluación, lenguaje académico y dinámicas de aula— genera incertidumbre y sensación de insuficiencia. Un participante señaló: “muchas veces sentía que no era suficiente lo que yo estaba aprendiendo... y con la pandemia, sin acceso a servicios tecnológicos, la brecha se amplió” (est-f-UIBP). Además, la brecha de género emerge como un obstáculo adicional. Como explicó una estudiante: “el piso no es parejo... la mayoría de mis compañeras se quedan por la falta de recursos o por responsabilidades familiares” (est-f-UIBP).

Estas dimensiones económicas, culturales y de género se intersectan y configuran un escenario donde las políticas de inclusión formal no siempre se traducen en equidad real. Ante la hostilidad institucional, los estudiantes crean una “segunda sociabilidad”: espacios liminales donde comparten códigos y estrategias de supervivencia. En estos entornos, la identidad se resignifica de forma activa. Un joven describió este proceso: “cuando tienes ese arraigo, tienes ese sentimiento de querer ser lo que puedes; eso te da fuerza para enfrentar cualquier adversidad” (est-m-UIC).

Esta agencia colectiva se traduce en propuestas concretas para transformar la universidad desde dentro: cursos propedéuticos, programas de mentoría intercultural, unidades de acompañamiento lingüístico y espacios de contención emocional. Estas iniciativas, gestadas por los propios estudiantes, evidencian su capacidad para convertir las prácticas de resistencia en herramientas insti-

tucionales. Como señalan Hall (1996) y Walsh (2012), estos espacios permiten que la identidad se reconstruya desde la colectividad y el orgullo étnico.

RESISTENCIA CULTURAL Y AGENCIA ESTUDIANTIL

La resistencia cultural es una herramienta clave para la construcción identitaria. Consiste en prácticas que reafirman la pertenencia: desde nombrar sus lenguas como idiomas —y no como dialectos— hasta exigir espacios de representación dentro de las asambleas y evaluaciones institucionales. Como sostuvo un estudiante: “nombrar las cosas como lo que son... es decir, que nuestras lenguas tienen la misma categoría que cualquier otro idioma hegemónico como el español o el inglés” (est-f-UCDMX).

Estos actos cotidianos de resistencia no son aislados. Se articulan en espacios colectivos donde florecen la solidaridad, el reconocimiento mutuo y el sentido de agencia. Ante la cultura universitaria que promueve la individualidad, estos estudiantes construyen comunidad. Esta agencia también se expresa en la forma en que proponen transformar la universidad desde adentro. Entre sus propuestas destacan: acompañamiento personalizado a estudiantes de nuevo ingreso provenientes de contextos rurales, cursos propedéuticos que faciliten el tránsito hacia la vida universitaria, orientación cultural para navegar la ciudad y comprender las dinámicas académicas y la creación de espacios de contención emocional durante la permanencia.

Estas propuestas surgen no sólo de necesidades materiales, sino de una comprensión profunda del desarraigo simbólico que muchos enfrentan. Como mencionó una estudiante: “desconocemos, pero quisiéramos ayudar a los de allá... la orientación es la información que nos proporcionan para transmitirla por nuestra lengua” (est-f-UCDMX).

Asimismo, los jóvenes analizan críticamente las políticas educativas y sus limitaciones. Reconocen que las necesidades de orientación, financiamiento, permanencia y egreso deben ser atendidas como parte de una visión integral. Plantean que la universidad debe ser un espacio donde se reconozca la cultura como un derecho y la experiencia estudiantil como un proceso que trasciende los contenidos académicos.

En síntesis, los mecanismos para la construcción de una identidad universitaria indígena se articulan entre aspiraciones personales, vínculos comunitarios, redes de apoyo entre pares y actos cotidianos de resistencia. La profesionalización no implica una pérdida de identidad, sino una transformación dinámica que permite a los estudiantes consolidar su agencia, reafirmar sus raíces y proyectarse como actores sociales comprometidos con el cambio colectivo. Estas expresiones coinciden con lo que Anzaldúa (1987) denomina “identidades fronterizas”: espacios híbridos donde convergen tradición y

modernidad. En lugar de asimilarse, los jóvenes crean nuevas formas de ser profesional e indígena a la vez.

RECONFIGURACIÓN IDENTITARIA Y COMPROMISO COMUNITARIO

Uno de los hallazgos más relevantes que identificamos es la forma en que los estudiantes indígenas resignifican su paso por la universidad como un proceso de transformación identitaria y compromiso social. A través de la agencia, los estudiantes se posicionan como sujetos activos en la construcción de alternativas que respondan a las necesidades de sus comunidades y que promuevan una educación superior más justa y representativa. Su meta no es sólo concluir una carrera, sino contribuir a la recuperación de la identidad colectiva mediante nuevas formas de intercambio, participación y acción.

En palabras de una estudiante: “nos consideramos agentes de cambio, porque lo veo así en lo personal, después de haber hecho servicio social en otro estado, conocer otra cultura, otros escenarios, la vulnerabilidad, el papel fundamental de la mujer” (est-m-UIIC). Otro participante refuerza esta postura diciendo: “no puedes cambiar todo, pero sí desde tu espacio, desde tu comunidad, desde tu escuela. Yo me enfocaría más en eso” (est-m-UIIC). Estas voces reflejan una conciencia crítica sobre su papel transformador, tanto dentro como fuera del ámbito académico.

Entre las propuestas que surgen desde esta conciencia de agencia se encuentra la implementación de mecanismos de acompañamiento que favorezcan la inserción y permanencia de estudiantes indígenas en la universidad. Los participantes sugieren una vinculación más sólida entre estudiantes de nuevo ingreso y aquéllos de niveles avanzados, así como cursos propedéuticos que permitan conocer mejor la estructura universitaria y sus oportunidades. También se plantea la necesidad de contar con espacios de contención emocional y logística para quienes provienen de contextos rurales y desconocen el funcionamiento de las ciudades. Como se expresa en un testimonio:

Es importante que aquéllos que desconocemos de la ciudad, al acercarnos a una institución educativa recibamos orientación sobre cómo opera la ciudad, cómo adentrarnos a ella de forma segura, sin tener que explorar riesgos que ya muchos de nosotros vivimos. La permanencia debe ser un acompañamiento continuo, no sólo un protocolo de encuestas, sino un área específica dentro de la universidad que se dedique a ello (est-f-UCDMX).

Los mecanismos que fortalecen la identidad de estos estudiantes se construyen a partir de la relación entre autopercepción y sentido de comunidad. Su

historia personal, su contexto de origen y su compromiso ético los llevan a vincularse con otros pares desde la afinidad profesional y cultural. Así, la resistencia no se traduce únicamente en oposición, sino en creatividad política y cultural. Otro estudiante subraya:

Finalmente nosotros pusimos la parte del financiamiento, principalmente buscamos cooperativas dentro de la comunidad, formas de difusión hacia las comunidades, porque muchas veces llegamos a la ciudad y desconocemos, pero quisiéramos ayudar a los de allá. La orientación es la información que nos proporcionan y que queremos transmitir en nuestra lengua o con otras formas accesibles para llegar (est-f-UIBP).

En este marco, los estudiantes también reflexionan críticamente sobre las políticas educativas y su desconexión con las realidades locales. Cuestionan que muchas veces las estrategias institucionales no responden a las verdaderas necesidades del estudiantado indígena, que no sólo requiere apoyo económico, sino también espacios de encuentro, identidad y pertenencia. Así lo resume un participante: “identificamos que en las tres etapas —ingreso, permanencia y egreso— hay necesidades concretas: orientación, alojamiento, becas, materiales, titulación, bolsa de trabajo y acceso a posgrados” (est-f-UIBP).

La exigencia de una educación integral cobra fuerza en este análisis. Los participantes proponen ampliar el horizonte universitario más allá del aula al reconocer el valor de los espacios culturales, recreativos y de salud como parte del derecho educativo. En sus palabras: “queremos que sea un gozo de este derecho educativo, libre, para toda la comunidad. Dentro del financiamiento consideramos apoyos que van desde el ingreso hasta el egreso, no sólo becas” (est-m-UIIC).

En síntesis, la consolidación de una identidad profesional indígena se da en tensión con las barreras institucionales, pero también mediante la construcción de redes, la participación colectiva y la voluntad de transformar la universidad desde dentro. El proceso de profesionalización es vivido como un camino de reafirmación étnica, ética y social, en el cual los estudiantes se apropian de su formación para convertirla en una herramienta de incidencia.

Este tránsito está marcado por un equilibrio entre factores internos —como la autopercepción, el orgullo cultural y la agencia— y factores externos —como el acompañamiento institucional, los apoyos económicos y el reconocimiento social. Los estudiantes afirman que, si bien enfrentan obstáculos importantes, la permanencia en la universidad se construye en el goce de las relaciones, la convivencia y el autodesarrollo.

Finalmente, estos jóvenes indígenas no sólo resisten; también proponen, dialogan, construyen y transforman. Su identidad es dinámica, se fortalece en el cruce entre cultura y profesión, y se proyecta como un compromiso colectivo con sus comunidades y con la sociedad en general. La universidad,

lejos de ser un espacio neutro, se convierte para ellos en territorio de disputa, de aprendizaje y de reconfiguración personal y colectiva.

REFLEXIONES FINALES

La profesionalización de jóvenes indígenas en contextos universitarios plantea interrogantes fundamentales sobre la relación entre educación, poder, identidad y justicia social. Este estudio ha mostrado que, lejos de representar una simple etapa académica, el paso por la universidad se convierte para muchos jóvenes de pueblos originarios en un proceso complejo de reconfiguración identitaria, resistencia cultural y afirmación política.

La universidad emerge, así, como un espacio de resignificación de las identidades. Para estos jóvenes, el tránsito por la educación superior no implica una ruptura con sus raíces, sino una oportunidad para repensarse desde una perspectiva más amplia, en la que la hibridación, la doble pertenencia y el mestizaje cultural no son formas de pérdida, sino de enriquecimiento. La experiencia universitaria, en ese sentido, no borra la identidad indígena, sino que la complejiza y resignifica mediante la integración de saberes ancestrales, lenguas originarias y valores comunitarios en diálogo con los marcos académicos y profesionales occidentales.

Este proceso identitario también se traduce en empoderamiento personal y colectivo. A través de la apropiación de herramientas académicas, discursivas y políticas, los estudiantes indígenas desarrollan nuevas capacidades para incidir en sus comunidades y en las instituciones que antes los marginaban. La universidad, entonces, no sólo es un espacio de formación técnica o científica, sino una plataforma desde la cual los jóvenes se constituyen como sujetos políticos, conscientes de las tensiones que enfrentan y capaces de intervenir en ellas desde una mirada crítica y comprometida.

Además, las formas de participación comunitaria también se transforman. Muchos de estos jóvenes no regresan a sus comunidades de origen simplemente como profesionistas, sino como mediadores culturales, generadores de proyectos de desarrollo local, defensores de derechos lingüísticos y territoriales o promotores de educación intercultural. La universidad, lejos de alejarlos de sus comunidades, se convierte en un puente para fortalecer su vinculación, ampliar sus horizontes de acción y replantear su rol dentro de los procesos comunitarios. Esta profesionalización no es, por tanto, individualista ni desvinculada del contexto, sino profundamente situada y orientada al bienestar colectivo.

Implica cuestionar las estructuras de poder que regulan qué conocimientos se enseñan, cómo se enseñan y para quién se produce ese conocimiento. Supone, también, reconocer que los saberes indígenas no son residuos del pasado ni folclor a ser preservado, sino formas vivas de conocimiento que pueden dialogar en condiciones de igualdad con otras epistemologías.

Finalmente, si la universidad desea ser un verdadero espacio democrático y plural, debe asumir el reto de transformarse desde adentro. Esto implica abrirse al diálogo con otras formas de vida, de aprendizaje y de comprensión del mundo. Y, sobre todo, implica reconocer que los jóvenes indígenas no son beneficiarios pasivos de políticas de inclusión, sino protagonistas activos de una lucha por el reconocimiento, la justicia y la dignidad. En su paso por la universidad no sólo se forman como profesionistas; están también transformando el significado mismo de lo universitario.

REFERENCIAS

- ANZALDÚA, Gloria (1987), *Borderlands/La frontera: The new mestiza*, San Francisco, Aunt Lute Books.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1972), *La construcción social de la realidad*, México, Amorrortu.
- BURKE, Peter James y Jan Elisabeth Stets (2009), *Identity Theory*, Nueva York, Oxford University Press.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2014), *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*, Nueva York, Routledge.
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos Cortés (2019), *Interculturalidad y educación superior en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- DUSSEL, Enrique (2000), *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta.
- GIDDENS, Anthony (1991), *Modernity and Self-Identity: Self and society in the late modern age*, Stanford, Stanford University Press.
- HALL, Stuart (1996), *Questions of Cultural Identity*, Londres, Sage.
- MATO, Daniel (2019), *Educación superior, interculturalidad y descolonización del conocimiento: desafíos y experiencias desde América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- MIGNOLO, Walter (2010), *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- QUIJANO, Aníbal (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- TUBINO, Fidel (2020), *Interculturalidad crítica y políticas del reconocimiento*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- WALSH, Catherine (2012), *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya-Yala*, Quito, Ediciones Abya-Yala.

Recepción: 26 de junio de 2025

Aceptación: 20 de noviembre de 2025

Saberes indígenas en la educación superior

Una comparación de tres universidades
interculturales mexicanas

Laura Selene Mateos Cortés* | Gunther Dietz**
Eva María González Barea***

INTRODUCCIÓN

En México y otros países latinoamericanos están surgiendo iniciativas educativas alternativas que podrían transformar o reinventar por completo la universidad (Meiser, 2024). Históricamente, la universidad latinoamericana se ha ido aislando de los “otros” saberes, de los conocimientos y epistemologías de aquellos pueblos y comunidades que constituyen las sociedades contemporáneas. Como reacción a las demandas de las jóvenes generaciones de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes, los sistemas educativos, en general, y la universidad, en particular, han empezado a reconocer, desde hace dos décadas, que también deben dar cabida a estas diversidades (Guzmán, 2021; Mateos y Dietz, 2023).

Aunque no existen datos estadísticos fiables sobre el porcentaje de jóvenes indígenas que logran seguir estudiando después del bachillerato en México, la mayoría de las fuentes coinciden en que sigue siendo una ínfima minoría de menos del 10 por ciento de cada cohorte de edad (en contraste con más del 35 por ciento de los jóvenes no indígenas) (Coneval, 2024). La falta de posibilidades económicas y la distancia a los centros urbanos donde se concentran las universidades son las razones más mencionadas. Las así llamadas universidades interculturales (UI), instituciones de educación superior públicas diseñadas

* Profesora-investigadora titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Doctora en Antropología. Línea de investigación: educación intercultural / estudios interculturales. CE: lauramat@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1093-4654>

** Profesor-investigador titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Doctor en Antropología. Línea de investigación: educación intercultural / estudios interculturales. CE: guntherdietz@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1487-2673>

*** Profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España). Doctora en Antropología Social y Cultural. Línea de investigación: equidad e inclusión en educación. CE: evamgon@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7848-4736>

para atender las necesidades formativas de las juventudes indígenas en sus contextos rurales de origen, son a menudo la única opción, ya que están situadas, en su mayoría, en o cerca de las comunidades de origen de las/os estudiantes.¹

En este trabajo, procuramos sintetizar los resultados empíricos de una micro-comparación dentro del proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”² que ilustran cómo las UI de los estados mexicanos de Veracruz, Oaxaca y Chiapas —tres de las regiones con mayor diversidad lingüística y cultural del país— están incluyendo los saberes, las lenguas y las cosmovisiones indígenas en sus programas de educación superior. Concluimos con la identificación del surgimiento de una juventud indígena formada en la UI como un nuevo tipo de profesional que también obligará a las universidades latinoamericanas dominantes a abrir sus programas de estudio a los saberes de los pueblos y comunidades que conforman la sociedad a la que pretenden servir. Esto, sin duda, contribuirá al reconocimiento y respeto hacia minorías que han sido invisibilizadas a lo largo del tiempo y que, como resultado de ello, se ha visto quebrantada la equidad de determinados sectores sociales. Este trabajo se enmarca en el amplio ámbito de la inclusión social y educativa que defiende la educación como un derecho para todas las personas (Escudero, 2012; González *et al.*, 2024).

UN ENFOQUE INTERCULTURAL DE LOS SABERES INDÍGENAS

Entendemos las epistemologías indígenas en sentido amplio, como las prácticas, formas y modalidades a través de las cuales el saber es generado, transmitido, aplicado y validado por actores que se autoidentifican como pertenecientes a un pueblo originario. Estas epistemologías difieren de los cánones occidentales de conocimiento y, por tanto, implican formas específicas de definir las relaciones entre entidades vivas y no vivas, entre unas especies y otras, entre lo que en la tradición occidental se denomina naturaleza y cultura, así como entre *techné* como saber hacer y *episteme* como conocimiento abstracto (Esteva, 2019). En consecuencia, los saberes indígenas se definen mayoritariamente frente a las tradiciones de conocimiento académicas hegemónicas y occidentales (Sillitoe, 2006).

Sin embargo, este enfoque dicotómico de los sistemas de saberes indígenas como completamente opuestos al canon de conocimiento académico

¹ Según información de la SEP, existen actualmente 19 UI en México creadas por los gobiernos federal y estatales (puede consultarse: <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/Instituciones-SES/Instituciones-UI>), pero varias de ellas son de reciente creación. El análisis estadístico realizado por Lloyd (2019) incluye 11 UI que atendió, en el año 2018, a un total de 15 mil estudiantes.

² El proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana” es financiado por el Economic and Social Research Council británico (beca ES/S016473/1).

tiende a esencializar la indigeneidad de un saber particular como opuesto a otras formas de saber. En consecuencia, no refleja la naturaleza ya colonizada de la mayor parte del saber indígena contemporáneo ni su permanente interacción con fuentes de saberes no indígenas (Sumida, 2022; Meiser, 2024). La distinción binaria de contenidos de saberes occidentales frente a los indígenas no reconoce lo que realmente caracteriza a las formas indígenas de saber, que es el tipo de comunidad que “practica el saber”, una “comunidad de práctica” específica (Llanes-Ortiz, 2020: 211).

Debido a sus orígenes no occidentales, pero también a su exclusión histórica, los saberes indígenas no han logrado mantener una autonomía completa en cuanto a los procesos epistemológicos de generación, transmisión, aplicación y validación del conocimiento. Por el contrario, dichos saberes han sido jerarquizados y estigmatizados como conocimientos “empíricos”, ilegítimos y no científicos por quienes mantienen el monopolio occidental del conocimiento legítimo, es decir, las universidades y escuelas (Dewi *et al.*, 2022; Dietz, 2022).

En consecuencia, para situar las epistemologías indígenas es necesario conceptualizarlas desde un enfoque intercultural. Para ello, retomemos la noción más concreta y situada de *savoir-faire*, de “saber hacer”, desarrollada por Chamoux (1981) y Díaz Tepepa (2001), que también relacionamos con los efectos potenciadores de las *capabilities* (Sen, 2004), entendidas aquí como capacidades para hablar, escuchar, aplicar, legitimar y validar el conocimiento.

Las formas indígenas de saber son relacionales; están situadas y localizadas en entornos territoriales específicos y su incorporación curricular posibilita el éxito académico o, en su caso, la probabilidad de revertir trayectorias educativas cercanas a la deserción y abandono de la formación. Cuando estas formas de conocimiento entran en una institución de enseñanza superior, la universidad necesita transformar su propio concepto de conocimiento, ya que “los estudiantes nativos son capaces de aportar innovaciones que afectan a todo el proceso de producción de conocimiento” (Esquete, 2025: 86). A continuación, nuestra investigación ilustra estas transformaciones tomando como ejemplo tres UI mexicanas.

TRES UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DEL SURESTE DE MÉXICO

Como parte del mencionado proyecto comparativo, aquí solamente sintetizamos los resultados obtenidos mediante entrevistas y talleres con estudiantes indígenas de tres UI, que en nuestra comparación general destacan como IES que sí incluyen explícitamente los saberes indígenas y promueven el uso de lenguas originarias en sus carreras.

Las UI son un nuevo tipo de instituciones surgidas en 2003, impulsadas principalmente por el Estado mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública. Estas instituciones se proponen introducir un enfoque intercultural para superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas por gobiernos anteriores; esto con el fin de contribuir a la generación de un tipo de universidad que reconozca explícitamente los saberes de los pueblos indígenas y que forme profesionales que promuevan el desarrollo local y regional de las comunidades en las que se ubican las UI, así como que preserven los saberes y lenguas originarias (Mateos, 2017; Mato, 2018; Lloyd, 2019, 2024).

Como se ha desarrollado con más detalle en Mateos y Dietz (2023), en México han surgido tres tipos diferentes de UI en las dos últimas décadas:

- Tipo A. El tipo más frecuente es una IES pública no autónoma, creada por iniciativa gubernamental con fondos federales y estatales concurrentes. Ofrece estudios de licenciatura —y a veces también de posgrado— que se imparten dentro de las regiones indígenas o en una ciudad cercana; están orientadas a atender a la juventud indígena para que pueda servir profesionalmente a su región de origen (Lloyd, 2019; 2024). En nuestra muestra, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), creada en 2004 en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, con pequeñas sedes rurales en comunidades indígenas, representa este tipo de universidad. En este trabajo incluiremos las experiencias de 18 estudiantes tzeltales, tzotziles, ch'ol y zoques inscritos en las licenciaturas en Desarrollo sustentable y en Lengua y cultura.
- Tipo B. El segundo tipo más frecuente de UI es una entidad no gubernamental, “privada” y sin ánimo de lucro, que suele ser creada por una organización indígena, por una ONG o por una orden religiosa. Estas universidades existen dentro de las comunidades indígenas y cuentan con el apoyo de las autoridades locales para ofrecer licenciaturas a jóvenes indígenas locales y regionales que tienen un fuerte compromiso con su origen campesino y sus responsabilidades comunitarias (Rivera *et al.*, 2023). El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), ubicado en la comunidad ayuuk de Jaltepec de Candayoc, en Oaxaca, fue creado en 2006 por una organización de dicha etnia en estrecha colaboración con la orden jesuita y forma parte del Sistema Universitario Jesuita. En este trabajo incluimos datos de 10 estudiantes ayuuk y zapotecos de las licenciaturas en Comunicación para el desarrollo social, Gestión y desarrollo sostenible, y Educación intercultural.
- Tipo C. Por último, actualmente sólo hay dos UI públicas que gozan de plena autonomía académica porque han sido creadas desde universidades públicas autónomas previamente existentes. Por un lado,

desde la Universidad de Occidente se creó en 2001 la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), mientras que la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), creada en 2005 como parte de la Universidad Veracruzana, funciona con varios programas de licenciatura y uno de maestría en sus cuatro sedes rurales, ubicadas dentro de comunidades indígenas, y en su campus urbano en Xalapa (Dietz *et al.*, 2020). Para este trabajo, nos centramos en las licenciaturas en Gestión intercultural para el desarrollo y en Derecho con énfasis en pluralismo jurídico, de las cuales incluimos a 24 estudiantes náhuatl, totonaca, zoque-popoluca y chinanteco.

CARRERAS QUE PROMUEVEN EL INTERCAMBIO DE SABERES

Una característica importante de los programas educativos de las UI que permite el intercambio de saberes es la naturaleza no disciplinaria de las licenciaturas que se ofrecen en los tres tipos. Cuando empiezan a estudiar, muchas/os estudiantes indígenas se sienten confundidas/os por los nombres de sus carreras: “desarrollo sostenible”, “lengua y cultura” o “gestión intercultural” son términos con los que no están familiarizados. Sin embargo, una vez finalizado el primero o segundo semestre destacan la orientación aplicada y los temas transversales que tratan, tanto en sus actividades académicas en el campus como en sus actividades de vinculación comunitaria. En esta línea, la vivencia del alumnado con la formación, su vinculación y sentimiento de pertenencia, por una parte, y una pedagogía docente que potencie aprendizajes útiles, reales y prácticos, por otra, son claramente parámetros diseñados para promover buenos resultados académicos.³

En las tres UI estudiadas se perciben diferencias entre las carreras interdisciplinarias y transdisciplinarias: mientras que la universidad estatal de tipo A ofrece los programas interdisciplinarios Desarrollo Sostenible (en el que se fusionan la ecología y la economía) y Lengua y Cultura (que combina la lingüística y la antropología), las cuales necesitan la aprobación del gobierno federal y, por lo tanto, tienden a estar menos arraigadas en el contexto, las universidades no gubernamentales (tipo B) y las universidades autónomas (tipo C) ofrecen más bien programas transdisciplinarios como Gestión Intercultural y Comunicación para el Desarrollo Social, que se diseñan localmente junto con los actores de la comunidad y que ya no reflejan disciplinas particulares de origen.

³ Tema ampliamente abordado en el marco del proyecto “Abandono temprano de la educación y la formación: procesos, trayectorias y políticas en clave territorial” (PID2022-139833OB-I00, 2023-2026, patrocinado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y FEDER “Una manera de hacer Europa”, patrocinado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

Además, las nuevas formas de aprender en la UI —en contraste con su telebachillerato anterior— son identificadas como muy relevantes por las/os estudiantes. En muchas de estas universidades, el enfoque en las estrategias de aprendizaje individual se combina con un trabajo en equipo constante entre las/os estudiantes. Esta estrategia, junto con la diversidad del estudiantado, convierte los procesos grupales de aprendizaje en experiencias de “diálogo de saberes”. Dos políticas institucionales explícitas que caracterizan e identifican a las UI son mayoritariamente apreciadas por las/os estudiantes: la vinculación comunitaria, y la enseñanza y el aprendizaje en y a través de las lenguas originarias.

VINCULACIÓN COMUNITARIA PARA PROMOVER “DIÁLOGOS DE SABERES”

Todas las UI destacan en sus declaraciones de misión la vinculación como una función clave de sus instituciones que complementa sus funciones de enseñanza-aprendizaje e investigación. Esta “tercera función” en las UI se define como “vinculación comunitaria”, una actividad bidireccional que relaciona las actividades de formación e investigación con la prestación de servicios a la comunidad, tanto por parte de estudiantes como de académicos/as. Sin embargo, la vinculación comunitaria se entiende de forma muy diferente en las UI gubernamentales (tipo A), en las no gubernamentales (tipo B) y en las autónomas (tipo C): mientras que las UI gubernamentales se centran conscientemente en actividades de vinculación a corto plazo con instituciones públicas y privadas presentes localmente, las UI no gubernamentales tienden a trabajar muy estrechamente con las autoridades de las comunidades indígenas —tanto formales como informales, laicas y religiosas— (Navarro, 2020); por su parte, las UI autónomas como la UVI tienden a hacer hincapié en colaboraciones a más largo plazo con instituciones gubernamentales, pero también con ONG e iniciativas de egresadas/os en sus respectivas regiones (Dietz *et al.*, 2020).

Independientemente del tipo de UI, todo el estudiantado participante identifica la vinculación comunitaria como una experiencia novedosa; inesperada, pero muy fructífera en su formación profesional. En primer lugar, la combinación de la aplicación de métodos de investigación sobre el terreno y el regreso a sus comunidades de origen se considera importante para salvar la brecha entre teoría y práctica. En las instituciones de tipo C como la UVI, desde el primer semestre se imparte un “itinerario” metodológico no sólo en el aula, sino como una estrategia de “aprender haciendo” dentro de sus propias comunidades. Este proceso de “investigación vinculada” les proporciona una “caja de herramientas” metodológica que combina métodos de investigación y vinculación que también aplican profesionalmente después de egresar.

En el tipo A, la UI gubernamental, observamos mucho menos énfasis curricular y menos apoyos materiales para la investigación y la vinculación comunitaria. Las/os estudiantes de la UNICH aprenden a relacionarse con los actores, los problemas y las iniciativas locales, pero, por su ubicación, se centran más en los contextos urbanos que en los rurales. Por consiguiente, en su trabajo de campo las/os estudiantes indígenas experimentan directamente el clasismo y el racismo de los actores urbanos no indígenas, algo que no está tan presente en las universidades rurales de tipo B y C. Estas vivencias de racismo y clasismo últimamente también se han visibilizado al interior de la propia UNICH con la creación de una carrera convencional de Médico cirujano, la cual recibe una matrícula mayoritariamente no indígena que no se identifica con un enfoque intercultural y que expresa actitudes racistas frente al estudiantado de las demás carreras, que sí son interculturales.

Mientras que la vinculación comunitaria es una parte central de las instituciones interculturales de tipo A, así como de las de tipo C, en las instituciones de tipo B, que en su mayoría están dirigidas por los propios actores locales, las carreras no requieren de vinculación; lo que identificamos específicamente en estas UI es una “huella comunitaria” específica (Rivera *et al.*, 2023): en el ISIA, la vinculación no se percibe como un reto específico, ya que todas las actividades académicas están relacionadas con la comunidad y se hace especial hincapié en la formación práctica y política de las/os estudiantes para mantener su arraigo local y su rol comunitario. Las/os estudiantes que provienen de otras comunidades indígenas aplican este servicio comunitario cuando regresan a casa.

En los tres tipos de UI, las/os estudiantes indígenas desarrollan un proceso de “redescubrimiento” de sus comunidades, no sólo como mundos de vida importantes y dignos, sino también como lugares de lucha por la recuperación de los territorios, las costumbres y las lenguas originarias.

HACIA UNIVERSIDADES PLURILINGÜES

Aparte de la vinculación comunitaria, el reconocimiento y la valorización académica de las lenguas originarias es una segunda característica que distingue a las UI de las principales universidades urbanas de México. Aunque varias IES están intentando desarrollar enfoques menos discriminatorios y más inclusivos hacia estas lenguas, su abanico de actividades sigue limitándose en gran medida a: 1) “contabilizar” estadísticamente la presencia de hablantes de lenguas originarias; 2) ofrecer cursos introductorios de las lenguas más habladas en la región; 3) organizar festivales y eventos académicos para celebrar la diversidad lingüística; 4) realizar investigaciones sobre determinadas lenguas originarias y, en ocasiones; 5) introducir las lenguas originarias en la señalética oficial de la universidad (Figuroa *et al.*, 2014).

Sin embargo, la mayoría de las universidades mexicanas siguen cometiendo lo que Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994) definieron como “lingüicidio”: la exclusión de las lenguas originarias de las actividades académicas de enseñanza, aprendizaje, investigación, publicación o vinculación. Sólo en algunas UI mexicanas de regiones con gran vitalidad lingüística y reivindicación etnolingüística, la vida académica se está “bilingüizando” o “plurilingüizando” paulatinamente, en un intento explícito de superar el “*habitus monolingüe*” de escuelas y universidades (Dietz, 2022). El proceso de convertir una institución esencialmente monolingüe en una plurilingüe es bastante lento, como demuestran incluso las instituciones interculturales.

Al solicitar el ingreso en una UI, a las/os aspirantes se les pregunta con frecuencia si hablan “algún otro idioma” aparte del español. Sin embargo, independientemente de su respuesta a esta pregunta —que a menudo resulta ambigua, porque no hay mediciones estandarizadas de niveles de fluidez en lenguas originarias—, las pruebas de acceso a la universidad se realizan únicamente en español, con algunos puntos que comprueban los conocimientos de inglés. Como las/os estudiantes indígenas recuerdan una historia escolar —sobre todo en los niveles de secundaria y bachillerato— en la que jamás nadie tuvo en cuenta su lengua materna, el mero hecho de que alguien en una universidad pregunte por otras lenguas se valora como un primer paso hacia el reconocimiento de su lengua materna.

Para casi todas/os las/os hablantes de lenguas originarias que colaboran en nuestro proyecto, el reconocimiento oficial que sus UI otorgan a las lenguas de sus respectivas regiones representa un punto de inflexión dramático en sus historias escolares. Antes de llegar a una UI, estaban acostumbradas/os a ocultar su lengua materna y a limitar su uso cotidiano a las interacciones familiares e intracomunitarias, sin mencionarla en otros contextos o interacciones externas.

Las/os estudiantes de los tres tipos de UI comparten esta experiencia de ruptura entre el monolingüismo español en la escuela y el plurilingüismo explícito en su universidad. Las experiencias previas de discriminación lingüística están tan arraigadas que, incluso en el nuevo contexto institucional que acoge la diversidad lingüística, algunas/os estudiantes experimentan dificultades para identificarse como hablantes de su lengua materna.

Uno de los principales obstáculos para convertir la estancia en el campus en una experiencia verdaderamente bilingüe o plurilingüe es el monolingüismo en español de sus docentes. Los diferentes tipos de UI afrontan este reto de formas distintas. Mientras que la UVI Grandes Montañas (tipo C) ofrece cursos de náhuatl para todo el personal académico y administrativo para lograr una “normalización” del náhuatl como *lingua franca* de la región también en el campus, las/os estudiantes de la UI gubernamental, tipo A, subrayan críticamente que todavía hay docentes que no hablan o ni siquiera aprenden su lengua. En

la UNICH, estudiantes reportan que el uso de su lengua materna aún se limita a algunos cursos de lengua, pero que ésta no se utiliza en otras asignaturas.

Las/os estudiantes de la UVI Totonacapan, tipo C, incluyen su lengua materna en las actividades de trabajo en equipo, con el fin de adquirir explícitamente saberes expresados, por ejemplo, en totonaco. Esto significa que tanto estudiantes como algunas/os profesores/as bilingües desencadenan procesos plurilingües dentro de sus clases no lingüísticas. Dado que los saberes siempre se expresan en una lengua determinada, el uso de diferentes lenguas tanto en el campus como en la vinculación comunitaria permite construir puentes entre los diferentes tipos de saberes.

Todo el estudiantado entrevistado coincide en que la función más importante de su lengua materna en la UI ocurre durante la vinculación comunitaria. Poder utilizar la lengua hablada localmente tiene un efecto decisivo en la legitimidad y la calidad del servicio comunitario prestado. En los tres tipos de UI, el uso de las lenguas originarias en las actividades de vinculación incluye tareas complejas de traducción entre lenguas y culturas y de ampliación del vocabulario mediante el desarrollo de nuevos términos en lenguas originarias.

Al comparar estos esfuerzos aún débiles y emergentes por convertir las UI en universidades conscientemente plurilingües, se hacen evidentes las diferencias entre los tres tipos de instituciones. La UI de tipo A, gubernamental, se centra fuertemente en las lenguas originarias como contenidos temáticos lingüísticos, no como canales de comunicación académica. En contraste, la UI autónoma tipo C ya comenzó a crear políticas lingüísticas en todo el campus sobre el uso preferente de la lengua indígena regional en cualquier actividad académica, la contratación preferente de profesores hablantes de náhuatl o totonaco e incluso el diseño e implementación de un posgrado exclusivo en náhuatl como la Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis (Bernal y Miranda, 2019). Por último y, paradójicamente, la universidad no gubernamental de tipo B, dirigida por jesuitas, apenas está empezando a reforzar sus actividades en el campus en lengua ayuuk; a pesar de los fuertes vínculos comunitarios del ISIA, su política de aceptar estudiantes indígenas también de otras regiones de México ha limitado el uso académico de la lengua ayuuk más allá de los cursos de idiomas.

Una vez que las lenguas originarias empiezan a utilizarse en el campus, en los tres tipos de UI las/os estudiantes indígenas perciben y reconocen un importante cambio de actitudes que les permite deconstruir y descolonizar sus experiencias anteriores con su lengua materna como estigma y transformar sus lenguas en un “capital lingüístico” (Bourdieu, 2014), un recurso que les empodera profesionalmente como futuros actores políticos clave en su relación entre las comunidades y la sociedad en general.

Especialmente en temas agrarios o territoriales, medioambientales o de salud, el hecho de poder describir la realidad que les rodea en más de una lengua y comparar diferentes clasificaciones y taxonomías es recordado por

las/os egresadas/os como experiencias lingüísticas especialmente creativas y potenciadoras. Además, en varios de nuestros talleres celebrados junto con estudiantes y egresadas/os de las UI se hizo hincapié en lo importante que era para ellas/os hablar dos o más idiomas para encontrar un trabajo o ser contratadas/os por un proyecto local. Por último, el reconocimiento de la diversidad lingüística no como un estigma, sino como una ventaja, tiene un fuerte impacto en la autoestima de las/os estudiantes y en su identidad. Varias/os mencionaron cómo a través de la práctica tanto académica como profesional de su lengua materna se sienten capacitadas/os de forma específica y duradera.

MEDIAR Y TRADUCIR ENTRE SABERES LOCALES Y SABERES ACADÉMICOS

A través del fortalecimiento de su autoestima e identidad como hablantes de lenguas originarias, finalmente, las/os estudiantes de las UI reconocen fuentes de saberes casi inexploradas en sus propias costumbres y tradiciones familiares y comunitarias. Una vez más, las diferencias entre los tres tipos de UI reflejan diversos grados de impacto en las capacidades de las/os estudiantes. Significativamente, las/os estudiantes de UI de tipo B, no gubernamentales, no mencionaron posibles vínculos o efectos potenciadores entre su lengua materna y las fuentes de saberes de su comunidad, lo que es coherente con el todavía débil desarrollo de las prácticas plurilingües en el campus del ISIA.

Por el contrario, las/os estudiantes del tipo C, la UI autónoma, destacan el impacto mediador transformador que han tenido las experiencias en el campus no sólo entre lenguas, sino también entre saberes. Una vez que las/os estudiantes de la UVI se identifican con sus comunidades y sus expresiones de saberes locales, empiezan a actuar como mediadores entre las distintas fuentes de conocimiento (Esquete, 2025).

La mencionada combinación de los enfoques de vinculación e investigación, por un lado, y el uso de su bilingüismo para actividades tanto dentro como fuera del campus, por otro, inducen a las/os estudiantes indígenas a identificar diversos ámbitos en los que pueden construir puentes entre el conocimiento académico y el comunitario; por ejemplo, en materia de salud, en la agronomía o en el ámbito del pluralismo jurídico. Este diálogo entre diferentes saberes no se limita únicamente al conocimiento académico frente al comunitario (Leff, 2022), ya que también abarca procesos de aprendizaje mutuo entre estudiantes de diferentes comunidades, orígenes lingüísticos y regiones.

En todos estos casos, las/os estudiantes indígenas actúan no sólo como mediadores, sino literal y simbólicamente como “traductores” entre estos saberes. Ello es especialmente complejo dado que el conocimiento académico es a menudo teórico y descontextualizado, mientras que el saber comunitario es,

sobre todo, práctico, aplicado y vivencial. En consecuencia, las/os estudiantes indígenas aprecian la orientación práctica transdisciplinar de la mayoría de las carreras que ofrece la UVI.

Por último, en el caso del tipo A —la UI gubernamental con un menor aprovechamiento académico de la diversidad lingüística— los intercambios de saberes son mencionados por las/os estudiantes, pero hacen hincapié únicamente en las fuentes culturales y agrícolas del conocimiento, no en sus dimensiones lingüística o epistémica. Es el caso de la agroecología, un ámbito en el que los saberes de las familias campesinas pueden entrar con éxito en un “diálogo de saberes” con las fuentes académicas sobre agronomía, ecología y biodiversidad.

Nos parece significativo que precisamente en las universidades de tipo A como la UNICH, con menos experiencia en estrategias de intercambio plurilingüe, los estudiantes hacen hincapié en los saberes olvidados, en las costumbres y tradiciones locales perdidas, ya que muchas comunidades no sólo están abandonando sus lenguas, sino que también están sustituyendo sus saberes locales, por ejemplo, en materia de nutrición o salud, por productos externos valorados comercialmente.

Por último, en los tres tipos de UI las/os estudiantes expresan su dificultad para mediar entre las fuentes de conocimiento cuando las asimetrías de poder respecto a la supuesta legitimidad de un determinado saber ya impactan en los propios miembros de la familia o comunidad. Algunas/os estudiantes expresan la necesidad de combinar un diálogo entre diferentes saberes con una postura explícitamente política respecto a estas desigualdades. Esto implica pasar de un papel de mediador/a de conocimientos al de “educador/a popular” en el sentido freiriano. Conocer, practicar y movilizarse son, por tanto, vectores íntimamente conectados de sus actividades político-profesionales.

CONCLUSIONES

En la percepción y experiencias de sus estudiantes, los tres tipos de UI que analizamos en este trabajo contribuyen decisivamente a formar un nuevo tipo de profesional indígena: alguien que asume sus raíces y obligaciones familiares y comunitarias y que desarrolla capacidades lingüísticas y culturales para mediar, traducir y dialogar entre sus conocimientos locales, transmitidos intergeneracionalmente al interior de sus comunidades rurales de origen, por un lado, y los conocimientos académicos que adquiere a través de carreras interculturales y orientadas a la praxis en sus respectivas UI, por el otro.

Al contrastar estas experiencias de estudiantes y egresadas/os hemos podido identificar divergencias y convergencias con respecto a la vinculación comunitaria, a las capacidades plurilingües y a los diálogos de saberes. Las UI gubernamentales que carecen de autonomía en su desarrollo curricular

tienden a limitar las actividades de vinculación a eventos de corta duración y a ofrecer carreras interdisciplinarias en los que las lenguas originarias son consideradas asignaturas, mientras que la UVI —como UI autónoma— ofrece carreras transdisciplinarias y diversifica el uso académico de las lenguas originarias, lo que permite diversos procesos de intercambio de saberes. Por último, las universidades comunitarias no se enfrentan a retos relacionados con la vinculación, sino con las actividades de investigación, para las que hasta ahora no se ha aprovechado plenamente la diversidad lingüística como recurso.

Sin embargo, en los tres tipos las/os estudiantes desarrollan habilidades interculturales que les permiten tender puentes de entendimiento entre diferentes saberes, un conocimiento que no es meramente teórico, abstracto o estático, sino que es dinámico, que se expresa en prácticas e interacciones culturales particulares y que tiene efectos potenciadores en la generación emergente de “mediadores del conocimiento” autóctonos. Las capacidades bilingües o plurilingües han demostrado tener una importancia clave para vincular diferentes fuentes de saberes y para mediar y traducir con éxito entre ellas.

La comparación tanto de las convergencias como de las divergencias nos permite identificar la confluencia de las capacidades de saberes-haceres contextuales, relacionales y prácticos como una característica clave del conocimiento de los saberes indígenas en su incipiente proceso de entrada en las IES. Las experiencias aquí sintetizadas de las/os estudiantes han demostrado que es posible articular estas formas de conocimiento situadas y localizadas con el conocimiento académico, pero que esta articulación requiere transformaciones en las carreras y en sus planes de estudio.

Es sobre todo la tradición occidental, “escolarizada”, de transmitir los conocimientos abstrayéndolos y descontextualizándolos (Bernstein, 1989) la que debe ser cuestionada y recontextualizada mediante programas de estudios alternativos, interculturales y plurilingües. Una vez que las universidades empiecen a concebir y valorar el conocimiento como formas de saber necesariamente plurales, situadas y contextuales (Chamoux, 1981), las/os estudiantes indígenas podrán contribuir decisivamente a superar los abismos que persisten no sólo entre las distintas fuentes de saberes (Meiser, 2024), sino también entre las formas de aprender teóricas y aquellas basadas en la praxis y en la experiencia. Sin la inclusión explícita de las/os jóvenes rurales e indígenas, sin la incorporación de los saberes indígenas, la promesa política de una “educación de calidad” seguirá siendo un privilegio para algunas/os y no un derecho para todas/os.

REFERENCIAS

BERNAL LORENZO, Daisy e Isabel Miranda Landa (2019), “Concepciones de un currículum intercultural: el caso de la Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis”, *Entretextos*, vol. 11, núm. 33, pp. 1-14.

- BERNSTEIN, Basil (1989), *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre (2014), *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal.
- CHAMOUX, Marie-Noëlle (1981), “Les savoir-faire techniques et leur appropriation”, *L’Homme*, vol. 21, núm. 3, pp. 71-94.
- Coneval (2024), *Evaluación integral de la política social vinculada al derecho a la educación 2023-2024*, México, Conapo.
- DEWI, Kirana Prama, Probosiwi e Isna Rahmawati (2022), “The Integration of Indigenous Knowledge in the Social Studies Classroom to Promote Intercultural Competence”, *Taman Cendekia: Jurnal Pendidikan Ke-SD-an* vol. 6, núm. 2, pp. 35-48. DOI: <https://doi.org/10.30738/tc.v6i2.13401>
- DÍAZ Tepepa, María Guadalupe (2001), *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, México, Plaza y Valdés/Colegio de Puebla.
- DIETZ, Gunther (2022), “Los saberes indígenas en la educación superior”, en Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa (eds.), *Epistemologías e interculturalidad en educación*, México, UNAM-IISUE, pp. 333-357.
- DIETZ, Gunther, Laura Selene Mateos Cortés y Lourdes Budar (eds.) (2020), *La gestión intercultural en la práctica*, Xalapa, Editorial UV.
- ESCUADERO Muñoz, Juan Manuel (2012), “La educación inclusiva, una cuestión de derecho”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 2, pp. 109-128.
- ESQUETE Garrote, Patricia (2025), “Indigenous Experiences and Contributions to Western Scientific Knowledge Systems: An ethnographic exploration”, *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 54, núm. 1, pp. 85-116.
- ESTEVA, Gustavo (2019), “El camino hacia el diálogo de vivires”, en Stefano Sartorello (ed.), *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*, México, UIA, pp. 133-168.
- FIGUEROA Saavedra, Miguel, Daisy Bernal Lorenzo y J. Álvaro Hernández Martínez (2014), “La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 43, núm. 171, pp. 67-92.
- GARCÍA, Ofelia (2009), “Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century”, en Ajit K. Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson y Tove Skutnabb-Kangas (eds.), *Multilingual Education for Social Justice*, Nueva Delhi, Orient Blackswan.
- GONZÁLEZ Barea, Eva María, María de Jesús Rodríguez-Entrena y Abraham Hernández-Gómez (2024), “Analysis of the Design and Curricular Practices in an Educational Re-Engagement Program”, *European Journal of Educational Research*, vol. 13, núm. 3, pp. 1093-1105.
- GUZMÁN Valenzuela, Carolina (2021), “Disrupting Curricula and Pedagogies in Latin American Universities”, *Teaching in Higher Education*, vol. 23, núm. 7-8, pp. 1019-1037.

- LEFF, Enrique (2022), “Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 27, núm. 98, e6615824.
- LLANES-Ortiz, Genner (2020), “La academia como territorio”, *CUHSO*, vol. 30, núm. 1, pp. 203-220.
- LLOYD, Marion (2019), “Las universidades interculturales en México, 2003-2019”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México*, México, UNAM-IISUE, pp. 69-96.
- LLOYD, Marion (2024), “‘It’s a Utopian Dream’: Mexico’s intercultural universities and the challenges of decolonising higher education”, *Intercultural Education*, vol. 35, núm. 4, pp. 402-418.
- MATEOS Cortés, Laura Selene (2017), “Indigenous Youth Graduating from Intercultural Universities”, *Journal of Intercultural Studies*, vol. 38, núm. 2, pp. 155-169.
- MATEOS Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz (2023), “Indigenous Youth in Intercultural Universities”, en Katharina Ruckstuhl, Irma A. Velásquez Nima-tuj, John Andrew McNeish y Nancy Postero (eds.), *The Routledge Handbook of Indigenous Development*, Nueva York, Routledge, pp. 468-478.
- MATO, Daniel (2018), “Educación superior y pueblos indígenas”, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 6, núm. 2, pp. 41-65.
- MEISER, Anna (2024), *Interkulturelle Universitäten und alternative Wissenskonstruktion*, Wiesbaden, Springer.
- NAVARRO Martínez, Sergio Iván (2020), *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural*, Buenos Aires, CLACSO.
- RIVERA Olvera, María del Carmen, Francisco Morfín Otero y Laura Selene Mateos-Cortés (2023), “Huellas comunitarias en las trayectorias formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 53, núm. 3, pp. 579-612.
- SEN, Amartya (2004), “Capability and Well-Being”, en Martha Nussbaum y Amartya Sen (eds.), *The Quality of Life*, Nueva York, Routledge, pp. 30-53.
- SILLITOE, Paul (2006), “Introduction: Indigenous Knowledge in Development”, *Anthropology in Action*, vol. 13, núm. 3, pp. 1-12.
- SKUTNABB-Kangas, Tove y Robert Phillipson (1994), “Linguicide”, en Ronald E. Asher (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Aberdeen, AUP, pp. 2211-2212.
- SUMIDA Huaman, Elizabeth (2022), “How Indigenous Scholarship Changes the Field”, *Comparative Education Review*, vol. 66, núm. 3, pp. 391-416.

Recepción: 26 de junio de 2025

Aceptación: 12 de septiembre de 2025

Consecuencias y efectos académicos del uso de la lengua originaria con el español en un programa de licenciatura de la Universidad Intercultural de Chiapas

JAIME ARIAS GÓMEZ* | MARILÚ ALTUNAR RUEDA**

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es mostrar las consecuencias y efectos académicos en el uso de una lengua originaria en contraste con la lengua española en jóvenes indígenas en su proceso de formación en la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), con sede en San Cristobal de Las Casas, en particular en la licenciatura en Lengua y Cultura. Esta carrera es uno de los programas de la Unich con mayor población de estudiantes con cierto manejo de una lengua originaria y de la lengua castellana; este escenario de bilingüismo ha caracterizado a la universidad desde su fundación. El programa ha resultado de gran relevancia entre los estudiantes porque durante su desarrollo académico se diversifican lingüística y culturalmente, ya sea en su misma comunidad o en otros lugares que ofrece la propia universidad. Durante su formación académica el estudiante se enfrenta con diversos obstáculos para dominar simultáneamente dos lenguas en el contexto universitario, en particular en la licenciatura en Lengua y Cultura.

El trabajo de investigación de campo al que se refiere este artículo fue realizado en el año 2021 y una parte del primer semestre de 2022.¹ Se utilizó la metodología cualitativa y, dentro de ella, el enfoque etnográfico colaborativo; para la recolección de datos se emplearon la observación participante y

* Adscrito a la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (México). Doctor en Estudios Regionales. CE: j_ahora@hotmail.com

** Docente de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (México). Maestra en Ciencias Sociales y Humanísticas, línea cultura, identidad y género. Líneas de investigación: vinculación comunitaria; planeación estratégica para la elaboración de proyectos comunitarios; territorio y procesos sociohistóricos; género como identidad cultural; proyecto nacional; diversidad cultural. CE: marichu131@hotmail.com

¹ Este trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación en curso *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico* (“Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”), dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), codirigido por Judith Perez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) y patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

las entrevistas semiestructuradas. Colaboraron siete jóvenes a partir de una muestra intencional; el criterio empleado fue ser vigentes en el plan de estudios de la Unich, que se autoadscribieran a una comunidad indígena y que dominaran una lengua originaria de alguna región de Chiapas.

El documento actual se estructuró con las siguientes secciones: la primera recorre la trayectoria histórica de la creación de la Unich y describe brevemente los conceptos principales que serán empleados en este documento; la segunda, muestra la evolución cuantitativa de la población estudiantil de la carrera en Lengua y Cultura desde su creación hasta la actualidad; el tercer apartado describe los resultados encontrados en la investigación durante el periodo de trabajo de campo. Al final del artículo se presenta una reflexión breve sobre las experiencias académicas con respecto a la lengua originaria confrontada con la lengua castellana en los jóvenes indígenas de la licenciatura que se ha mencionado.

HISTORIA UNIVERSITARIA INTERCULTURAL

El acontecimiento civil y armado de 1994 protagonizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) colocó en el ojo público “siglos de discriminación educativa, social, de salud, cultural y política” (Reyes y Reyes, 2021: 13) en las distintas regiones de Chiapas, en especial donde habitan hablantes de las familias lingüísticas maya y zoque. El EZLN provocó una dinámica de agitación social inesperada para muchos sectores sociales y propició la implementación de un cúmulo de proyectos de diferente índole para cobijar a quienes, siendo los más olvidados del sector social, se hicieron visibles con el levantamiento. Asimismo, el movimiento armado impulsó el surgimiento de los acuerdos de San Andrés en 1996, en los cuales se estableció la necesidad de poner en práctica una educación incluyente que acepte la diversidad, sin menospreciar o tratar de homogeneizar (Reyes y Reyes, 2021). Además, en cierto sentido, reivindicó a los pueblos originarios de Chiapas al difundir sus lenguas originarias y su cultura.

Uno de los temas centrales de los acuerdos fue el acceso de la población indígena a oportunidades de educación pública de alta calidad, desde el preescolar hasta la universidad. Con base en ello, en 2024 se concretó la creación de la Unich en Chiapas para fomentar la revitalización y el uso cotidiano de la lengua materna, así como promover el dominio de una segunda lengua (Gobierno del Estado de Chiapas, 2004: 16). Esto generó la apertura de oportunidades en universidades para los jóvenes indígenas; no obstante, la Unich se ha ido encajonando lentamente en la fórmula “bilingüe + intercultural + indígena” (Dietz y Mateos, 2011: 138), como una ecuación diseñada desde el colonialismo para abordar el tema de la educación indígena.

Hablar de educación indígena nos traslada a más de 500 años atrás, al contacto de dos culturas distintas: los pobladores originarios (previo a la fundación de la nación mexicana) y los españoles (Ramírez, 2006). Desde ese momento crítico, la diferencia social ha sido el factor que ha impulsado la creación de un sistema educativo que se ha propuesto educar a los “diferentes” mediante la apropiación de las instituciones para así imponer lo que esta población debe saber y desplazar a la periferia el conocimiento propio creado muchos años antes de la llegada de los españoles a México. En este proceso se han desarrollado diversas formas de instrucción para los pueblos originarios, entre ellas las propuestas de educación bilingüe e intercultural.

Al emplear la palabra bilingüe hacemos alusión a una persona o a una comunidad que es capaz cognitiva y cognoscitiva de manejar una segunda lengua. Por eso, coincidimos ampliamente con Siguán y Mackey (1986) cuando plantean que una persona bilingüe es aquella que, además de su primera lengua, posee una competencia equivalente en otra lengua y es capaz de usar una u otra según la circunstancia. En esa misma línea, Ruiz (2000) agrega que es bilingüe quien es capaz de añadir cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio que posee de su propia lengua. Del mismo modo, pero con una dimensión comunal, Coronado (1997: 136) afirma:

...actualmente la mayoría de las comunidades que emplean una lengua indígena poseen sistemas de comunicación bilingüe en los que se recurre al uso de la lengua materna y del español en diferentes situaciones de interacción social. Ello implica que en todos los casos la comunidad requiere de ambas lenguas para cubrir sus necesidades de reproducción, como unidad social diferenciada de otros sectores de población y vinculada simultáneamente con ellos.

El dominio de una lengua se adquiere a través del aprendizaje durante el acercamiento social y comunicativo de una persona. La adquisición de una lengua se considera un proceso consciente e intuitivo que no requiere de una instrucción específica, mientras que el aprendizaje de una lengua constituye un proceso consciente en el que se precisa algún grado de instrucción (Molina, 2003). Es decir, la primera lengua se adquiere por inmersión de la persona en su espacio cotidiano de vida, en la comunicación informal, generalmente con sus familiares cercanos, mientras que la segunda lengua se adquiere a través de una serie de procesos educativos ordenados, de manera consciente, comúnmente fuera del entorno familiar, por ejemplo, en el sistema educativo formal.

Como bien señala Coronado (1997), hablar de bilingüismo respecto de las lenguas indígenas y el español nos obliga a pensar en el ámbito educativo. No obstante, por la enorme carga ideológica de una lengua única, generadora de espacios educativos y, al mismo tiempo, de interacciones sociales entre estudiantes, el español se encuentra sobrevalorado respecto de las lenguas

originarias. Con el propósito de introducir la enseñanza de una lengua originaria en la escuela, en la “Asamblea de Filólogos y Lingüísticas [realizada en 1939 en Pátzcuaro, Michoacán], se determinó que la educación bilingüe sería el modelo educativo destinado a las poblaciones indígenas” (Martínez, 2015: 106); y, al mismo tiempo, “en el marco de una política educativa inspirada en el mestizaje, los proyectos indigenistas empiezan a experimentar con campañas pioneras de alfabetización de tipo bilingüe” (Dietz, 2014: 165).

En 1948 la implantación del proceso educativo bilingüe fue interrumpido y a “finales de 1963” (Ayala, 2021) la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México nuevamente retomó las políticas de educación bilingüe para los pueblos originarios. Esto posibilitó que las y los estudiantes de educación básica aprendieran una cultura ajena a la adquirida en su entorno familiar y comunitario, en particular la adquisición de la lengua castellana (Ávila, 2017) y que, al mismo tiempo, utilizaran su lengua originaria en los salones de clases, aunque en un porcentaje mínimo (Bautista, 2024).

Actualmente, las políticas de educación indígena que se instrumentan en el territorio mexicano han matizado el modelo de educación bilingüe mediante la educación intercultural (Dietz, 2014), bajo el precepto de la inclusión igualitaria de las diversidades étnicas y, además, con el propósito de superar los pendientes de la educación indigenista. A través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) se han implementado mecanismos para implantar la educación bilingüe e intercultural en las escuelas de enseñanza obligatoria, es decir, aquéllas previas a la universidad. Cabe recalcar que México, junto con otros países de América Latina, cuenta con instituciones de educación universitaria intercultural, como la Unich.

En el caso de esta universidad, a un año de su creación en 2005, la CGEIB la incorporó en su lista de instituciones de educación superior universitaria como un modelo alternativo de educación intercultural. Y en 2006 inició sus actividades educativas con cuatro licenciaturas: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo:

Se crea la Universidad Intercultural de Chiapas como un organismo Público Descentralizado de la Administración Pública del Estado de Chiapas... con domicilio social en la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas... (Gobierno del Estado de Chiapas, 2004: 16).

El eje medular de la Unich está conformado por tres líneas: lengua, cultura y vinculación comunitaria, que son los componentes del modelo educativo intercultural. Como ya se ha dicho, este modelo busca incluir a los jóvenes indígenas en la educación superior y al mismo tiempo revitalizar sus lenguas y sus culturas. Otro objetivo es la relación continua y binomial entre la universidad y las comunidades locales, por lo que envía a sus estudiantes a localidades

tanto rurales como urbanas para influir de manera positiva en el desarrollo comunitario, ya sea en sus propias localidades o en otras, pues muchos jóvenes indígenas retornan a aquéllas para el contacto comunitario.

Dicho lo anterior, un estudiante indígena, según Comboni (2002), es aquel que pertenece a un sector social de la población duramente afectado por condiciones de pobreza, marginación y exclusión. Se le considera originario de una comunidad indígena con marcas propias de su lengua, cultura e historia comunitaria. “Esta persona normalmente asiste a una escuela que con frecuencia no favorece su pleno desarrollo físico y mental, además de que carece de un modelo educativo que propicie su pleno desarrollo” (Comboni, 2002: 15).

Por comunidad indígena se considera el conjunto de personas con una serie de valores y normas que en buena medida comparten una concepción del mundo (Cowan y Nussbaumer, 2013) y hablan principalmente una misma lengua. Además, su cultura e historia se integran en una convivencia que puede ser armoniosa o de conflicto con los integrantes de la comunidad y con otras poblaciones fuera de su frontera comunitaria. De hecho, es a través de signos y palabras como se da la relación comunicativa en un escenario dinámico y transformador en un contexto social (Vygotski, 1979) y comunitario. Además, la cultura atañe a la construcción del sujeto que se transforma constantemente con la reinterpretación de nuevas experiencias con otros sujetos (Touraine, 1999) en un espacio común. Por lo tanto, podemos decir que lengua, cultura y comunidad se interrelacionan para comprender con mayor exactitud el modelo universitario intercultural de la Unich, porque se proyecta como un espacio “integral de un sistema sociocultural y como un instrumento que tiene una eficiencia funcional para los procesos de reproducción de los grupos sociales” (Coronado, 1999: 22).

LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS Y SU POBLACIÓN ESTUDIANTIL

Con el modelo universitario intercultural de la Unich se ha configurado un esquema de población estudiantil distinta en cada una de sus licenciaturas. De 2005 a 2012 pasó de 662 a 1 mil 679 estudiantes (Unich, 2013), debido a la apertura de otras sedes en distintas regiones mayas de Chiapas. En 2012, la licenciatura en Lengua y Cultura contaba con 691 estudiantes, Desarrollo Sustentable con 460, Turismo Alternativo con 332 y Comunicación Intercultural con 196 alumnos. En 2021 la matrícula se redujo a 1 mil 430 estudiantes, de los cuales 516 cursaban las carreras de Médico Cirujano, 187 Lengua y Cultura, 157 Turismo Alternativo y 87 Desarrollo Sustentable. Las dos primeras licenciaturas son las de mayor población estudiantil, y únicamente se imparten en la sede San Cristóbal de Las Casas (Unich, 2021); éstas se distinguen por sus

diversidades lingüísticas y culturales. Lengua y Cultura resalta, en el perfil de ingreso, por contar con jóvenes indígenas que emplean su lengua materna con mayor frecuencia durante el curso de la licenciatura.

Cabe recordar que Lengua y Cultura es la licenciatura con mayor presencia de jóvenes indígenas tseltales (Tabla 1). Esta carrera también se ofrece en las otras sedes de la Unich; en total son 285 jóvenes que dominan una lengua originaria. Esta es la licenciatura que prioriza la atención a jóvenes indígenas. La población indígena en Lengua y Cultura es alta, porque busca cumplir el objetivo curricular de

formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, pueblos y regiones... Formar profesionistas capaces de desarrollar y planear proyectos interculturales bilingües, orientados a establecer el diálogo entre las diversas culturas étnicas que conforman la realidad pluricultural del país... a través del uso de las lenguas maternas y del reconocimiento de otras culturas (Unich, 2021: 1).

Tabla 1. Distribución poblacional de los estudiantes con lenguas originarias, considerando todas las sedes actuales de la Unich

Lengua	Desarrollo Sustentable	Turismo Alternativo	Médico Cirujano	Derecho Intercultural	Lengua y Cultura	Comunicación Intercultural	Total
Ch'ol	7	14	4	12	41	2	80
Mam	0	1	1	0	0	0	2
Mixteco	0	1	0	0	0	1	2
Tojol-ab'al	0	3	5	3	27	1	39
Tseltal	54	15	34	34	181	19	337
Tsotsil	19	19	40	0	36	12	126
Zoque	1	0	0	1	0	0	2
Total	81	53	84	50	285	35	588

Fuente: Unich, 2024.

Sin embargo, en el trayecto de su desarrollo académico, el joven estudiante presenta una serie de dificultades para concretar un perfil de egreso de acuerdo a los propósitos de la licenciatura en Lengua y Cultura, porque en la carrera el uso de una lengua originaria con la lengua castellana tiene consecuencias que son relevantes en cada estudiante y al mismo tiempo en la licenciatura. Entonces, los espacios de contacto lingüístico y cultural entre los jóvenes indígenas y con otros jóvenes diferentes se reconfiguran.

CONSECUENCIAS Y EFECTOS ACADÉMICOS DEL USO DE LA LENGUA ORIGINARIA CON EL ESPAÑOL EN LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA

En el primer semestre de la carrera es visible la cantidad de jóvenes indígenas matriculados que caminan en los senderos de la Unich y al mismo tiempo fuera de ella; algunos con sus atuendos originarios. Es evidente la diferencia de fisonomías con sus demás pares provenientes de localidades urbanas. Es común, entre los hablantes nativos de la misma lengua originaria, entablar una conversación de diferentes temas en forma fluida, pero esto contrasta con su actitud al momento de emplear la lengua castellana en el aula:

...no comprendía esta situación sobre el uso de la lengua, pero pues ya después me fui dando cuenta de que pues era mi lengua y no tenía por qué hacerla a un lado, entonces en el momento que necesitaba usar el español usaba el español, en el momento que necesitaba aplico el tsotsil (Alonso, comunicación personal, 2021).

Los jóvenes indígenas en la Unich hablan su lengua materna desde el inicio de la carrera. En el primero y segundo semestres muestran una deficiencia mayor en el dominio de la lengua castellana y después de quinto semestre la refuerzan, porque mejoran considerablemente la escritura y la lectura de textos, pero incluso en ese momento sigue siendo insuficiente para realizar trabajos académicos que respondan a los requisitos de egreso del programa de Lengua y Cultura. La mayoría son jóvenes que proceden de comunidades rurales, con una trayectoria de vida escolar que comúnmente implica el aprendizaje de su lengua de origen desde el preescolar hasta la primaria. Por el contrario, el estudiante que proviene de una comunidad urbana y cuya lengua materna es el español, muestra una potencialidad diferente durante su expresión verbal, incluso muestra mayor valentía para confrontar las dudas de temas académicos con sus demás compañeros.

El joven bilingüe retoma la enseñanza de la lengua castellana durante las asignaturas disciplinares, excepto en la asignatura de lengua originaria. Éste es un factor que, en el caso del estudiante que emplea dos lenguas en el mismo lugar, altera su aprendizaje con mayor frecuencia durante las clases. Actualmente, la dificultad más visible se encuentra en la cantidad de documentos escritos en lengua castellana que debe leer, porque el estudiante acumula textos que son validados por el docente en turno. Leer uno sólo de esos documentos le consume demasiado tiempo, ya que tiene que recurrir a reiterados esfuerzos hasta lograr una imagen aproximada del objetivo del texto; esto, aunado al esfuerzo laboral que debe realizar para cubrir su sustento (renta, comida, vestimenta y necesidades personales), provoca un estrés acumulativo que le impide continuar con su desarrollo académico, por eso es común en ellos el

comentario “son muchas materias, pues me complica mucho, pues todavía falta mejorar mi español, pues así me complica mucho” (Belén, comunicación personal, 2021). Acerca de leer en lengua castellana, otra estudiante afirmó: “a veces no quiero leer, no quería leer, así pues, pues lo intentamos a leer y empezamos a leer para que entendamos mejor” (Marisol, comunicación personal, 2021). Esta frase, transcrita de una entrevista, es una reacción a la impaciencia ante las lecturas de textos académicos escritos en una lengua diferente a la propia. El desconocimiento de conceptos en español en los documentos obstaculiza en el joven sus aspiraciones profesionales de concluir la carrera. Ésta es una situación lingüística que se replica en la mayoría de los jóvenes de la carrera de Lengua y Cultura de la Unich.

Como bien sabemos, los estudiantes se socializan de forma bilingüe desde el preescolar hasta la primaria, tal como señala uno de ellos: “sólo lo que es preescolar y primaria, ya de la secundaria pues fue como pues ya, fue un cambio total” (Orbelín, comunicación personal, 2021). En la escuela secundaria es más visible el uso de la lengua castellana, de manera que esta forma de comunicación se convierte en una necesidad social. Mientras que la formación básica en la vida del estudiante se encuentra dentro de su contexto comunitario, lo que les permite un acercamiento directo con su lengua materna, la secundaria comúnmente se encuentra fuera de su localidad, lo que le implica trasladarse a la escuela y ahí evita usar su lengua debido a la mayor presencia de la lengua castellana. Para el proceso educativo en el nivel medio superior, el joven se enfrenta con el uso del idioma español casi en su totalidad. Sin embargo, los estudiantes de Lengua y Cultura mencionan: “tengo dos lenguas que hablo, por decirlo el castellano y lo que es mi lengua tseltal” (Pedro, comunicación personal, 2021), esto debido a que encuentran una dinámica diversa de relaciones lingüísticas con sus pares.

Ahora bien, en la Unich se encuentra otra dinámica lingüística. Los jóvenes que manejan bien la lengua castellana tienen mejor redacción y expresión oral, lo que contrasta con los textos elaborados por la población estudiantil indígena. La mayoría de los documentos elaborados por los jóvenes rurales muestran fallos recurrentes de sintaxis y gramática; por esa razón, cuando el profesor lee sus trabajos académicos encuentra una gran cantidad de incoherencias. Al profesor se le complica interpretar el significado de los textos escritos en español por los estudiantes indígenas.

Por otra parte, del primero al tercer semestre los estudiantes cursan un taller de lectura y redacción en lengua castellana, donde el estudiante aprende a revisar y corregir los textos escritos en español. Después del tercer semestre se da una ligera mejoría en cuanto a la lectura y redacción. La mayoría del profesorado de la universidad valora especialmente al alumno que domina la lengua castellana. Esta referencia interpersonal (del docente al estudiante) alude a que el estudiante que domina esta lengua aprenderá con mayor facilidad los contenidos de las asignaturas definidas en el mapa curricular de la carrera.

Como se ha visto, las experiencias de vida académica de los estudiantes indígenas reúnen diferentes dificultades académicas, todas ellas relacionadas con las exigencias de rendimiento lingüístico universitario. Estos episodios son recurrentes, lo que los impulsa a formar comunidades de estudio con otros jóvenes que dominan la lengua castellana, con el propósito de minimizar el impacto negativo de su falta de destreza para manejarse en español. Sin embargo, no debe soslayarse que una comunidad de estudio en la que la mayoría de sus integrantes domina la lengua castellana, suele excluir a los de lengua originaria. De igual forma, también se gesta una separación entre jóvenes de lenguas originarias: “no veo mucha comunicación entre mis compañeros porque estamos divididos, por ejemplo, los tsotsiles están aparte, los tseltales aparte, los que están en San Cristóbal, pues aparte” (Eusebio, comunicación personal, 2022).

La comunidad de estudio se reconfigura por afinidades o empatías, y el resultado es un colectivo de diversidad lingüística y cultural que lleva a la conformación de grupos en el aula, ya que será el apoyo académico y sentimental un factor muy importante para atravesar la carrera. A partir del sexto semestre, el estudiante opta primordialmente por el trabajo individual y el trabajo en equipo se reduce a cero; sin, embargo, los estudiantes siempre están rodeados por personas que habilitan apoyos o empatía para continuar con sus estudios.

Es esencial comprender el comportamiento comunitario de los estudiantes indígenas en la Unich. Cada joven trae consigo un trayecto cultural semejante al de compañeros de su misma región, pero posee un proyecto cultural único, aunque provenga de una comunidad similar con sus pares. Es común que el joven establezca diferencias con otros estudiantes y que esto interfiera en sus relaciones sociales para la conformación de una comunidad académica en el salón de clases y fuera de éste. Al momento de la distribución de tareas entre los miembros del equipo de trabajo se hacen visibles las fricciones culturales e incluso lingüísticas. No se conforman comunidades armoniosas, sino conflictivas, debido a las diferencias de intereses individuales, mismas que son solventadas a través de la negociación, tanto al interior como al exterior de la localidad lingüística. Algunos se quedan dentro del equipo, mientras otros deciden salirse y conformar otras comunidades de estudio. Por lo tanto, el trayecto de vida académica del joven indígena en la Unich es reintegrador y transformador debido al uso cotidiano de la lengua materna, ya sea la castellana u otra distinta a ésta.

Con su trayecto y su experiencia académica en la carrera en Lengua y Cultura el estudiante constantemente está mostrando sus capacidades para el desarrollo del aprendizaje de la lengua castellana, o incluso de la suya propia. En ciertos momentos, la misma persona que se comunica en español después habla en su lengua materna, pero es más visible el primer escenario de comunicación lingüística. Esto se debe a que la licenciatura se concentra en la solici-

tud de elaboración de un documento, llamado informe académico; mediante este mecanismo el docente solicita tareas escritas en lengua castellana, lo que se resume en que “solamente están dejando tarea, nada más para nuestro informe académico” (Roberto, comunicación personal, 2021).

Es decir, el informe académico que se le solicita a los estudiantes tiene una historia evolutiva. Está marcado por el contexto. En un primer momento, en el inicio de la Unich, en 2006, se elaboró un plan de estudios que priorizaba el trabajo colaborativo áulico. Posteriormente, en 2011 fue modificado y se incluyó el desarrollo de un documento denominado proyecto integrador (PI), siguiendo el modelo de estudio universitario por competencias. El PI integra los conocimientos, los haceres y saberes de los estudiantes después de un proceso de trabajo académico en equipos, pero vinculado con una localidad. Con el inicio de la pandemia de Covid-19, la academia de Lengua y Cultura decidió transformar el PI a informe académico para aprovechar la permanencia del estudiante con su comunidad de origen. El distanciamiento de la escuela respecto de la comunidad obligó a los estudiantes a concentrarse en un documento monográfico o descriptivo de las diferentes experiencias académicas de cada joven en su localidad. Después de la pandemia retornaron a las exigencias del plan de estudios de 2011. El cambio de PI a informe académico resultó en mayores complicaciones por la redacción del documento. El distanciamiento respecto de la Unich se hizo presente y los jóvenes se alejaron de los equipos de trabajo creados desde la universidad. Todo eso trajo consigo grandes complicaciones para concluir el informe debido a la complejidad de su redacción y, sobre todo, por la acumulación de lecturas.

Después de la pandemia, cuando el trabajo en equipo se retomó, el PI elaborado por los estudiantes mejoró, ya que las comunidades de estudio dentro de la Unich lograron distribuir las tareas, por ejemplo: un integrante elabora el documento en lengua castellana, otro interviene para la revisión e inclusive para la impresión del texto. La mayoría participa con el objetivo de obtener una mejor calificación.

Vemos que la diversidad lingüística y cultural en el salón de clases es notable durante la integración de equipos de trabajo y estudio. Comúnmente la comunidad de estudio universitario se configura con diferentes lenguas. La presencia de jóvenes que mejor dominan el español se aprovecha como recurso lingüístico para redactar los documentos o explicar el contenido de los textos académicos escritos en español, quedando desplazado el que tiene mayor dominio de una lengua originaria.

REFLEXIONES FINALES

El perfil de ingreso de la licenciatura en Lengua y Cultura valora positivamente en el estudiante la adquisición o el aprendizaje de una lengua originaria previo al ingreso en la universidad. El dominio de una lengua originaria es un valor académico con un cierto grado de relevancia en el proceso de selección para dicha licenciatura. La mayoría de los jóvenes aceptados han aprobado con satisfacción la evaluación académica y lingüística. Sin embargo, las habilidades lingüísticas identificadas en el proceso de selección son mejoradas únicamente en la asignatura de Lenguas Originarias y, por ende, su funcionalidad tiene repercusión solamente en esa misma asignatura. Por otro lado, a lo largo de la carrera la lengua originaria queda relegada a un papel marginal y no es valorada en las otras materias transversales, disciplinares y especialidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni en las evaluaciones finales de la licenciatura, donde, al contrario, lo que se requiere es un dominio alto del español. Ésta es una tensión en el campo de la educación bilingüe, intercultural e indígena que hasta ahora no ha tenido solución en México, y mucho menos en Chiapas.

En todo momento el plan de estudio de la carrera de Lengua y Cultura solicita a los estudiantes leer textos escritos en español y esta tarea está sujeta a tiempos delimitados por el programa; los más afectados con las fechas límite de conclusión de la lectura son los estudiantes indígenas, porque son los que muestran un bajo nivel en la comprensión de textos en español. Además, en la redacción de los trabajos académicos hay señales de un vocabulario reducido, así como una articulación de las palabras en español y una aplicación de la gramática deficientes. Sin embargo, con las lecturas de textos en español es evidente la mejoría de cada joven al final de cada semestre.

A la vez, la licenciatura en Lengua y Cultura le da importancia a la difusión de las lenguas originarias de la región chiapaneca, pero en la oralidad y escritura de los textos universitarios durante el trayecto de formación de vida universitaria, es evidente la importancia del dominio de la lengua castellana. Con ello, la lengua originaria casi siempre queda relegada, aunque éste es un factor esencial para ingresar, permanecer y egresar.

La Unich, en particular la carrera en Lengua y Cultura, promueve el bilingüismo; si bien impone reglas que implican el dominio del español sobre una lengua originaria, también propicia relaciones sociales de integración y respeto de las diferentes etnias, principalmente entre los jóvenes provenientes de localidades indígenas.

REFERENCIAS

- ÁVILA Bayona, Miguel Ángel (2017), “Constitución de la lengua española o castellana”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 29, pp. 202-221.
- AYALA Reyes, Susana (2021), “Tramas conceptuales e institucionales en la historia de la educación bilingüe en México. Reflexiones sobre la educación indígena en los Altos de Chiapas en los años cincuenta”, *Revista Brasileña de Historia de la Educación*, vol. 21, núm. 1, en: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/Q3zFRHMDgSbL3THX9wXkx9h/?lang=es> (consulta: 5 de octubre de 2025).
- BAUTISTA López, Itzel Soledad (2024), “Las lenguas originarias: un acercamiento a los procesos que afectan su transmisión”, en Jimmy Armenta Felix, Lizbeth Miranda Felix y Aida Alvarado Borrego (coords.), *Estudios económicos y sociales*, tomo I, México, Ediciones Astra Editorial, pp. 249-264.
- COMBONI Salinas, Sonia (2002), “Interculturalidad, educación y política en América Latina”, *Política y Cultura*, núm. 17, en: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701713.pdf> (consulta: 12 de abril de 2025).
- CORONADO Suzán, Gabriela (1997), “Espacios para el bilingüismo. Entre la imposición estatal y la apropiación comunal”, en Beatriz Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, México, UNAM, pp. 135-149.
- CORONADO Suzán, Gabriela (1999), *Porque hablar dos idiomas... es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*, México, CIESAS-Conacyt.
- COWAN Ros, Carlos y Beatriz Nussbaumer (2013), “Comunidad indígena”: (des)encuentros de sentidos entre miembros de la institucionalidad pública y de comunidades aborígenes del departamento de Yavi, provincia de Jujuy”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 37, en: <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180930860007.pdf> (consulta 12 de abril de 2025).
- DIETZ, Gunther (2014), “Educación intercultural en México”, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 18, en: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394009.pdf> (consulta 12 de abril de 2025).
- DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- Gobierno del Estado de Chiapas (GEC) (2004), “Decreto de creación de la Universidad Intercultural de Chiapas”, *Periódico Oficial del Estado*, en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/CHIAPAS/Decretos/CHIADECO2.pdf> (consulta: 12 de abril de 2025).
- MARTÍNEZ Buenabad, Elizabeth (2015), “La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?”, *Relaciones*, núm. 141, en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00103.pdf> (consulta: 4 de noviembre de 2025).

- MOLINA García, María José (2003), “Fundamentos teóricos de la educación bilingüe”, *Aldaba*, núm. 29. DOI: <https://doi.org/10.5944/aldaba.29.2003.20436>
- RAMÍREZ Castañeda, Elisa (2006), *La educación indígena en México*, México, UNAM.
- REYES Cruz, Emma y María del Rosario Reyes Cruz (2021), *Formación intercultural de estudiantes indígenas, retos y resiliencia de los hombres del maíz*, México, UIET.
- RUIZ Bikandi, Uri (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis.
- SIGUÁN Soler, Miguel y William Mackey Francis (1986), *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- TOURAINÉ, Alain (1999), *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*, México, FCE.
- Universidad Intercultural de Chiapas (Unich) (2013), “Plan institucional de desarrollo 2013-2024”, en: <https://www.unich.edu.mx/> (consulta: 2 de marzo de 2025).
- Universidad Intercultural de Chiapas (Unich) (2021), *Plan rector de desarrollo institucional 2021-2024*, en: <https://www.unich.edu.mx/> (consulta: 15 de marzo de 2025).
- Universidad Intercultural de Chiapas (Unich) (2024), *Plan rector de desarrollo institucional 2021-2024*, en: <https://www.unich.edu.mx/> (consulta: 18 de marzo de 2025).
- VYGOTSKI, Lev (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

Recepción: 6 de junio de 2025

Aceptación: 15 de noviembre de 2025

Formación docente y trayectorias de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en Oaxaca

MARÍA DEL CARMEN RIVERA-OLVERA* | ROBERTO HERNÁNDEZ VÁSQUEZ**
LEONARDO MONTOYA-PELÁEZ***

INTRODUCCIÓN

Las trayectorias de estudiantes indígenas y la formación docente en Oaxaca conforman un binomio polisémico y complejo en los márgenes de las políticas educativas de México. Consideramos necesario y urgente debatir las orientaciones, los procesos y los efectos de dicho binomio, porque en ellos se encuentran posibles rutas que marcarán el devenir de los futuros estudiantes de educación superior.

Los cambios y transiciones a lo largo de las distintas etapas de la vida, como el inicio o la finalización de estudios, el establecimiento de relaciones sociales o la incorporación al ámbito laboral, constituyen momentos trascendentales que moldean y transforman la identidad de las personas, ya que implican aprendizajes y modificaciones en la autopercepción, en los vínculos significativos y en la forma de posicionarse dentro de la sociedad y del mundo. Es por ello por lo que los estudios sobre trayectorias —sean escolares, de vida, formativas, laborales o sociales— resultan de gran interés en el campo de las ciencias sociales.

* Profesora-investigadora de la Facultad de Idiomas de la Universidad Regional del Sureste (México). Doctora en Investigación Educativa con formación profesional en la enseñanza de idiomas. Líneas de investigación: interculturalidad; educación superior intercultural; trayectorias formativas; educación con perspectiva de género; enseñanza-aprendizaje de lenguas. CE: 20mriverao@urse.edu.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9609-5424>

** Estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIUE-UNAM) (México). Doctor en Investigación Educativa. Líneas de investigación: debates contemporáneos sobre la educación intercultural/comunitaria; identidades y filosofías indígenas; educación superior; estudiantes indígenas y procesos de descolonización. CE: robberhernandez23@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3017-758X>

*** Profesor-investigador de la Universidad de Antioquia (Colombia). Doctor en Investigación Educativa. Líneas de investigación: estudios interculturales; educación superior intercultural; diversidades educativas. CE: leonardo.montoya@udea.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5450-6256>

Entendemos que las trayectorias de formación docente están profundamente influenciadas por políticas —institucionales, estatales, nacionales e internacionales— e intereses particulares propios de la época y los contextos de formación. Muchos de los estudiantes a los que hacemos referencia en este artículo han vivido trayectorias marcadas por la precarización, la violencia y el desplazamiento que, por años, han caracterizado a las escuelas en zonas indígenas y rurales. No obstante, sus experiencias nos han mostrado que, desde el ámbito educativo, es posible construir espacios y prácticas menos agresivas, orientadas a que las trayectorias estudiantiles incluyan espacios y procesos de reconciliación y reapropiación cultural y lingüística. En efecto, la mirada de estos jóvenes es importante para este tipo de análisis, pues son justamente sus vivencias las que otorgan sentido como formación previa, y las que orientan un derrotero crítico para la reflexión sobre sus prácticas en los contextos de educación superior.

Si bien es cierto que el campo es amplio y que, además, se han realizado ya numerosas investigaciones referentes a la formación intercultural (Ansión y Tubino, 2007; Hernández y Mateos, 2024; Santana, 2019), la formación docente (Czarny, 2008; González-Apodaca, 2008; Bermúdez-Urbina, 2020) y la educación superior intercultural (Mato, 2008; Bautista y Briseño, 2010; Barronet y Tapia, 2013; Dietz y Mateos, 2019; Maldonado, 2020), este análisis no es suficientemente claro a la luz de las trayectorias en instituciones oaxaqueñas como la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (ICE-UABJO).

Con este artículo nos abocamos a entender algunos rasgos sobre las trayectorias de estudiantes universitarios¹ que cursan licenciaturas en el campo educativo en Oaxaca. El análisis discurre desde una dimensión fundamentalmente institucional; no obstante, este enfoque es complementado por revisiones individuales y algunas perspectivas socioculturales. Se procede, entonces, desde un escenario comparativo y un enfoque cualitativo a lo largo de los siguientes apartados: en primer lugar, por las trayectorias y contextos de la formación docente; posteriormente, por la manera como se han desarrollado las trayectorias institucionales y las experiencias formativas en educación superior y, por último, hacemos un análisis de cada una de las instituciones y recopilamos discusiones importantes, a manera de una brevísima conclusión.

Desde una arista formativa docente, las trayectorias se conciben como un proceso amplio y complejo que abarca ciertas dimensiones. Una dimensión

¹ En este artículo hemos utilizado el plural masculino para referirnos a las y los estudiantes. Sin embargo, queremos enfatizar que esta decisión responde únicamente a la necesidad de economizar el lenguaje, debido a las limitaciones de espacio para el tipo de publicación al cual se ha adaptado el texto. De ninguna manera pretendemos invisibilizar la participación ni restar valor a las experiencias de las estudiantes que han formado parte de nuestras investigaciones.

importante para este trabajo es la personal —mirada individual— que implica un aprendizaje continuo y transformador del individuo (Marcelo, 1995; Sánchez-Navarro *et al.*, 2024). Con relación a los paradigmas en revisión, optamos por las perspectivas humanista y crítica. Ambos paradigmas nos han ayudado a entender mejor los procesos formativos docentes y las trayectorias de estudiantes indígenas: el paradigma humanista fue escogido porque otorga centralidad al sujeto, quien se encuentra en la capacidad de dialogar con otros, tanto similares como distintos; por su parte, se incluyó el paradigma crítico porque nos interesa rastrear la posibilidad que tiene ese sujeto para reflexionar sobre su práctica formativa, lo que genera cambios significativos en su manera de pensar y actuar (Nieva y Martínez, 2016).

TRAYECTORIAS Y CONTEXTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Diversos autores coinciden en que al hablar de trayectorias se hace referencia a experiencias que integran múltiples factores, actores y contextos que inciden en el proceso de aprendizaje de una persona (Buontempo, 2000; Vargas, 2000; Oviedo, 2014; Briscioli, 2017; López y Rodríguez, 2022; Rivera-Olvera *et al.*, 2023).

Las trayectorias y los contextos de formación docente en Oaxaca están profundamente determinados por las políticas estatales y por las particularidades sociopolíticas de cada momento histórico. Sin embargo, las experiencias desarrolladas en esta entidad federativa evidencian que desde el ámbito educativo es posible construir espacios y prácticas orientadas a que las trayectorias de los estudiantes favorezcan una reconciliación y reapropiación cultural y lingüística. En este sentido, el tipo de IES es determinante en la formación de los estudiantes y en la construcción de sus trayectorias vitales.

Concretamente, para los estudiantes de la ENBIO, el ISIA y el ICE-UABJO, los espacios y prácticas diferenciadas impactan en las proyecciones futuras que se anhelan y en las formas de convivir dentro y fuera de la institución. De este modo, la mayoría de los estudiantes del ICE-UABJO pretenden ejercer la profesión al término de la carrera como docentes de educación básica o media superior en alguna institución educativa. Por su parte, los estudiantes de la ENBIO y del ISIA se inclinan por colaborar en una institución del medio rural, o por incorporarse a las filas de la educación indígena, en este caso a los preescolares y primarias bilingües, secundarias comunitarias, telebachilleratos comunitarios o bachilleratos interculturales.

La idea de ejercer la docencia en el medio rural se debe a que existe una inclinación fuerte hacia el retorno a la vida comunitaria, sea en su lugar de origen o en otra comunidad. De ahí parte el interés de vincularse con iniciativas relacionadas con la educación indígena. Referente a las otras formas de convivir, éstas se basan en ser y formar parte de la comunidad desde el ámbito

educativo a través del diseño de acciones que vinculen y hermanen a la escuela con la comunidad. Para ello, implementan actividades como aprender y enseñar la danza local y las lenguas indígenas, participar en las fiestas del pueblo y apoyar a otros estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Estas acciones nos permiten comprender que, más allá de lo educativo-formativo, los estudiantes demuestran un compromiso social y comunitario.

Aunado a lo anterior, afirmamos que para el caso del ICE-UABJO —aunque también el ISIA y la ENBIO, en menor medida—, los estudiantes expresan su intención de continuar con estudios de posgrado con la finalidad de adquirir nuevas herramientas teóricas y metodológicas y generar mayor experiencia para después insertarse como docentes de la propia institución. Por su parte, con los estudios de posgrado los estudiantes del ISIA y de la ENBIO pretenden gestionar y proponer proyectos educativos contextualizados y acordes a las necesidades de las comunidades y, con ello, sumarse a la construcción de la autonomía y pertinencia educativa, a los procesos de descolonización epistémica y metodológica y a la resistencia étnica; y, posteriormente, diseñar y proponer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y nuevas formas de ser y estar en el mundo.

El vínculo y la colaboración de los estudiantes con sus comunidades de origen son acciones que se potencian a partir de la formación docente. Estas acciones se construyen a partir de relaciones entre los estudiantes y la comunidad y sus implicaciones remiten a procesos de participación directa e indirecta. La participación directa implica asistencia y participación en las asambleas comunitarias, cumplimiento con el sistema de cargos, realización de tequios, etc.; mientras que la participación indirecta se refiere a la colaboración de segundo orden a través de una cooperación monetaria. En este proceso se elaboran algunos documentos —solicitudes, constancias, oficios, actas de asamblea, etc.—, y se asesora a las autoridades municipales o se colabora para la creación de redes comunitarias.

Otro de los impactos que ha generado el proceso de formación docente en complementariedad con las trayectorias estudiantiles (aunque no sea propiamente de un tipo de formación o IES específica), es que los estudiantes desean retribuir económicamente a sus familias por el esfuerzo realizado para respaldar su formación superior. Ésta es una de las principales motivaciones para culminar los estudios y aplicar los conocimientos en beneficio de las comunidades y los entornos familiares. Esto remite a pensar que la formación profesional no sólo implica procesos académicos, sino también axiológicos y políticos que se reflejan en los compromisos familiares y comunitarios, así como en las nuevas relaciones sociales que se construyen desde los procesos intersubjetivos. Todo ello ha tenido impacto en la construcción o deconstrucción de las subjetividades de los estudiantes y, en efecto, en las acciones que éstos realizarán como futuros licenciados en educación.

Concluimos este apartado enfatizando que las trayectorias y los contextos de la formación docente en Oaxaca emergen en regiones de gran diversidad y de múltiples escenarios de intercambio sociocultural (Rivera-Olvera *et al.*, 2023), así como de disputas y de luchas. Es en estos espacios diversos en donde toma fuerza y sentido la formación docente de estudiantes indígenas, de manera que no se puede entender el concepto de trayectoria si lo desligamos del acontecer pedagógico que se ve influido por la acción de los espacios comunitarios y de los entornos familiares. No se trata solamente de un proceso meramente institucional de educación superior; las trayectorias y los contextos tienen mucho que ver en las formaciones previas de los estudiantes, a mediano y largo plazo.

TRAYECTORIAS INSTITUCIONALES

Tal y como se indicó anteriormente, si bien las trayectorias indígenas y la formación docente son dos procesos que se desarrollan y se perciben de diferentes formas, el tipo de IES y los actores que las conforman son cruciales para la construcción y conceptualización de las mismas. Por tal motivo, en las siguientes líneas haremos un esbozo acerca de las particularidades institucionales y de los estudiantes que forman parte de estos procesos.

Respecto al ICE-UABJO, tuvo su origen a principios de la década de 1990 con un programa de maestría que tenía como propósito principal la profesionalización de docentes de nivel medio superior y superior en el estado de Oaxaca. Gracias a su impacto positivo, el Honorable Consejo Universitario decretó —hacia finales de esa misma década— su transformación en una unidad académica independiente de la Rectoría, bajo la denominación de Instituto de Ciencias de la Educación (UABJO, 2022).

El ICE-UABJO alberga una población estudiantil heterogénea. Al ser la universidad pública más antigua y con mayor capacidad de captación del estado, la UABJO se ha consolidado como un espacio de convergencia para jóvenes provenientes de distintas regiones de Oaxaca. En consecuencia, su comunidad estudiantil es profundamente diversa y pluricultural. En el ICE-UABJO se concentran estudiantes que, si bien manifiestan cierto interés en el ámbito educativo, ingresan a la licenciatura sin un conocimiento claro sobre el enfoque del programa, sus implicaciones y las oportunidades laborales disponibles al egresar.

Por su parte, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) desarrolla su actividad educativa en estrecha relación con los procesos comunitarios de la localidad de San Juan Jaltepec de Candayoc, con una influencia importante para gran parte de los territorios mixes, de mediana y alta montaña. Su ubicación estratégica en el Istmo de Tehuantepec le permite ser un centro de formación importante, no sólo para las poblaciones indígenas oaxaqueñas,

sino también para otras entidades federativas. La población estudiantil del ISIA es diversa y refleja las características multiculturales de la región. Está compuesta principalmente por jóvenes provenientes de comunidades indígenas y rurales cercanas y de estados vecinos, como Veracruz y Chiapas. En los últimos años se ha incrementado la presencia de estudiantes provenientes de la capital oaxaqueña y de diversas regiones del estado. Muchos de ellos relatan haber llegado al ISIA por casualidad, por recomendación o como última opción ante la falta de alternativas accesibles.

Referente a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), conocida también como “la Normal”, es una institución de educación superior creada en el año 2000 en el municipio de San Jerónimo Tlacoahuaya. La génesis institucional parte de luchas y protestas etnopolíticas y de movimientos sociales de los pueblos indígenas (Briseño, 2011; Maldonado, 2020; Hernández, 2024) y de colectivos organizados con objetivos afines. Desde su origen se ha trazado la meta de atender a jóvenes indígenas provenientes de los pueblos y comunidades indígenas de Oaxaca y del país; de este modo, se ha comprometido en “formar futuros profesionales en y para la educación, considerando la diversidad cultural como punto de partida” (Hernández, 2024: 122). Así, desde las licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, la ENBIO se suma a las instituciones de impacto en el devenir de los estudiantes indígenas y de sus comunidades.

Con base en lo anterior, la filosofía de la Normal se centra en “formar para educar en la diversidad cultural fortaleciendo nuestra identidad” (Montero-Gutenberg, 2021: 160), acción que impulsa una formación peculiar y diferente a la de las instituciones convencionales. En este sentido, el quehacer pedagógico se centra en el “rescate de las identidades, la recuperación de la cultura, la lengua, el fortalecimiento de los saberes comunitarios en la formación de docentes indígenas[,] y tiene a la comunalidad como principio rector del modelo de formación institucional” (Reyes y Vásquez, 2008: 84). Entre tanto, el vínculo que se crea entre formación, profesionalización, identidad y cultura permite flexibilizar la práctica pedagógica y la formación profesional. En efecto, las vivencias y experiencias que los estudiantes construyen generan nuevas rutas y trayectorias al interior de la educación superior.

Respecto a los estudiantes que transitan en la Normal, éstos provienen de diversos pueblos indígenas de Oaxaca —aunque la ENBIO abre sus puertas también a jóvenes de otros estados. Entre los principales, encontramos a los zapotecos, mixes, mixtecos y chinantecos; también se refleja, a menor escala, la presencia de los amuzgos, cuicatecos, chatinos, chocholtecos, huaves, ixcatecos, mazatecos, náhuatl, triquis y zoques (Briseño; 2011; Guadalupe, 2015; Hernández, 2024). Cabe mencionar que los estudiantes que ingresan en la Normal poseen un fuerte arraigo con sus culturas de origen y los elementos que la representan —vestimenta, lengua, filosofía, etcétera—.

Del mismo modo, en las trayectorias escolares preuniversitarias los estudiantes de la ENBIO han experimentado procesos discriminatorios, sobre todo por la violencia curricular y los contenidos académicos de la escuela moderna-convencional, en donde sus culturas se han llevado los golpes más intensos (en algunos casos la lengua y la vestimenta han desaparecido; en otros, la filosofía de vida ha sido alterada y las percepciones hacia la propia comunidad se han transformado). No obstante, los estudiantes en la Normal encuentran ahí un espacio y una posibilidad de reencuentro cultural para seguir reflexionando y haciendo.

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los estudiantes abordados para la realización de este artículo fueron mayoritariamente indígenas. El ingreso y la estancia en la universidad ha sido una experiencia peculiar, pues han experimentado situaciones complejas de índole académica, sociocultural y económica. En tal sentido, las vivencias recopiladas no son solamente de tipo profesional, sino también personal; y por eso impactan claramente en sus trayectorias de vida.

En los primeros semestres universitarios los estudiantes experimentaron sentimientos de inseguridad, producto de una percepción de desventaja frente a sus compañeros provenientes de zonas urbanas. Estos estudiantes suelen mostrar mayor familiaridad con el entorno académico y social, así como una mayor confianza en sus saberes y habilidades, aunado a un dominio más amplio de las herramientas tecnológicas y de la lengua materna. Esta brecha digital, particularmente en el uso de computadoras y plataformas digitales, representa un reto adicional en su proceso de adaptación. A ello se suma la dificultad de ajustarse al entorno urbano por sus ritmos acelerados, la densidad poblacional, el transporte público o las dificultades del clima.

Los estudiantes del ISIA y de la ENBIO, al provenir en su mayoría de escuelas rurales, bilingües o del sistema CONAFE, enfrentan experiencias negativas durante su formación profesional —discriminación relacionada con el uso de lenguas indígenas, violencia física y verbal, así como actitudes de menosprecio hacia su origen cultural—. Reconocemos lo lesivo de estas prácticas de inferiorización que anticipan, de manera temprana, las escasas posibilidades de ascenso social y la limitación en el acceso a sistemas universitarios. La discriminación no tiene límites y se hace evidente en procesos de educación indígena. Precisamente, es el trabajo formativo y comunitario que opera en las instituciones el que ofrece distintos espacios para la reflexión acerca de las identidades y la recuperación de la autoestima personal y colectiva. Es en este entorno en donde numerosos estudiantes logran reconocer el valor de su origen indígena y retoman el uso de sus lenguas maternas. Con ello se fortalecen tanto el sentido de pertenencia como los lazos de identidad cultural y territorial.

Para el caso de la Normal, el área de Lengua y Cultura y los talleres de desarrollo lingüístico son espacios que buscan “conocer, analizar y desarrollar procedimientos a través de la investigación-acción” (SEP-DGESuM, 2021: 17) para el fortalecimiento cultural y lingüístico; y, con ello, construir el “camino de la palabra y de los saberes de los pueblos” (Montero-Gutemberg, 2021: 42). Esto permite que los estudiantes aprehendan sus lenguas y culturas. Con esta acción, sus mentalidades se transforman y las concepciones hacia la cultura y lugar de origen son reconceptualizadas. De la misma forma, el trabajo por proyectos y las tareas académicas son dos estrategias constantes en los quehaceres de la Normal. Lo primero tiene que ver con las dinámicas y formas de trabajo, en las cuales los estudiantes y profesores forman una relación de compañerismo. Este proceso es de acompañamiento, en donde la interacción, la socialización y la posibilidad de compartir son los pilares fundamentales. Por su cuenta, los trabajos académicos refieren a las investigaciones, trabajos finales y ensayos, los cuales ponen énfasis en la manera como se realizan.

Los trabajos escritos que se solicitan deben de estar en la estructura bilingüe, es decir, en la lengua materna y en lengua española. Pudimos ver que durante el proceso investigativo los estudiantes construyeron y profundizaron en el fortalecimiento de relaciones sociales y de relaciones con sus lugares de origen: paisanos, familiares, compañeros y profesores. Aquí hay una inclinación decidida por el fortalecimiento de las competencias interculturales.

El proceso formativo de la Normal hace énfasis en el “aprendizaje y uso de la lengua, la acción educativa utilizando diversas lenguas y lenguajes, la gestión de procesos educativos dialógicos, el uso de la investigación educativa como proceso formativo y el auto-reconocimiento como poseedor de una identidad cultural” (SEP-DGESuM, 2021: 42). De manera similar, en el ISIA también se enfatiza la revitalización de las lenguas, desde las clases de lengua y el Centro de Lenguas, Arte y Cultura, así como a través de los proyectos de Seminario de Titulación, que tiene un enfoque basado en la investigación-acción participativa. En esta institución se programan eventos en los que la lengua tiene un lugar central, como es el caso del Festival de la Palabra, que se lleva a cabo todos los meses de febrero. Este evento se hace como conmemoración anual de las lenguas maternas. Para el caso del ICE-UABJO, si bien no existen propiamente clases de lenguas indígenas, hay un área formativa —asignaturas electivas o disciplinares correspondientes al Plan 2013— denominada Intervención Socioeducativa, en la que se desarrollan proyectos para el fortalecimiento de comunidades indígenas.

Antes de analizar las experiencias formativas de educación superior y de sus instituciones, es menester entender que las tres instituciones que se analizan combinan elementos que las sitúan entre lo intercultural educativo y los enfoques diversos de educación indígena u originaria.

Por educación intercultural entenderemos aquellos presupuestos formativos que reconocen las diferencias culturales, sus contradicciones y discriminaciones múltiples. Estas contradicciones se dan por la falta de reconocimiento de los derechos individuales o grupales y la negación de un tratamiento acorde con las necesidades de los grupos y los territorios. La acción educativa para pueblos indígenas es la que privilegia el filtro de la interculturalidad como proceso, como método o como campo de reflexión y formación. En este sentido, reconocemos que lo indígena y/o lo originario agrupa a pueblos de Mesoamérica que han sufrido múltiples formas de ataque y de ocultación o integración, por lo que la acción educativa se ha mantenido en las luchas por la reversión de las múltiples formas discriminatorias y etnocidas. La consecuencia reciente de estas búsquedas es que se ha estado a merced de derechos históricamente negados para pueblos indígenas.

La precisión de estos conceptos base nos servirá para presentar el análisis de lo institucional como punto central del objetivo trazado para este artículo.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

La ENBIO, como institución formadora de docentes, ha encaminado su praxis pedagógica hacia el fortalecimiento de escenarios interculturales. Esta peculiaridad permite que la formación no sólo sea académica y profesional, sino también ética y, en consecuencia, política. Para el proceso investigativo nos hemos enfocado en el análisis con estudiantes provenientes de pueblos zapotecos, huaves, mixtecos, mixes, chinantecos, chatinos y zoques.

Los licenciados en educación preescolar y primaria intercultural bilingüe construyen el compromiso de servicio comunitario y profesional; empero, la responsabilidad de volver para “hacer y vivir” en comunidad se remonta a los procesos e intersticios que los estudiantes construyeron en las trayectorias universitarias. En este sentido, los estudiantes egresan con conocimientos sobre didácticas, planeaciones, habilidades de lectoescritura, etcétera, pero también con actitudes y valores que les ayudan a releer el entorno en tono contextual e intercultural.

En este sentido, de un proceso monológico, vertical y etnocida de la escuela convencional, donde la castellanización o el lenguaje unidimensional de la cultura nacional eran los objetivos prioritarios, en la ENBIO se construye un espacio en el que convergen conocimientos, valores, actitudes, lenguas y cosmovisiones; un espacio trascendental en el que se privilegia la experiencia y la emergencia cotidiana. Al respecto una estudiante indicó:

Mi formación en esta escuela Normal bilingüe fue aprender a reencontrarme, a valorarme, a respetarme a mí, primeramente, para poder reconocer, valorar

y respetar a los otros. La Normal bilingüe intercultural es un espacio en donde nos hacen reconocernos como diferentes, respetarnos como tal, reconocernos a nosotros, reconocer al otro, donde nos ayudan a fortalecer nuestra identidad propia (Betty, comunicación personal, 2021).²

Como puede notarse, el reencuentro (con uno mismo) y la valoración (del otro) constituyen una mancuerna intercultural e intergeneracional que en términos formativos se condensa en prácticas dialógicas, en una formación axiológica que se interesa por compartir, por la reciprocidad, etc.; acciones que afianzan un nuevo proceso de formación profesional, nuevas concepciones de la realidad, nuevas trayectorias universitarias y nuevas proyecciones futuras.

En estos márgenes, un profesor sentencia que la Normal, más que una institución educativa, es un proyecto de formación docente en construcción que hace énfasis en la biografía del estudiantado y su mundo de vida, así como en aquellos elementos que han sido invisibilizados por la hegemonía nacional y occidental:

Una formación diferenciada, contextual y específica. El epicentro, en la formación inicial específica, tiene que ver con todos estos elementos identitarios que identifican a nuestros estudiantes con su cultura de pertenencia. Pero, sobre todo, potenciar que ellos son una de tantas diversidades y de identidad que coexisten en la nación mexicana; y no solamente en la nación mexicana, sino en Latinoamérica (Nico, comunicación personal, 2021).

Se aprecia que la Normal es una institución que valora y promueve la diversidad cultural, en donde se percibe una formación alternativa vinculada a la filosofía intercultural de la vida comunitaria de los estudiantes. Cuando el profesor indica que el proceso formativo se centra en los elementos de identificación y, con ello, se potencia el legado cultural, se refiere a la reinterpretación de la historia y a la construcción de una forma y estilo de vida. En este sentido, las experiencias de los estudiantes se graban en la memoria desde una perspectiva crítica y propositiva. Esta acción les devuelve la capacidad de agencia y de nombrarse como autores materiales e intelectuales de su filosofía de vida.

Así como el profesor y la compañera entrevistados, los otros estudiantes expresan, por medio de sus voces, que la ENBIO es un institución que favorece la diferencia cultural. Sus trayectorias escolares, marcadas por la invisibilización y discriminación étnica, se transforman en experiencias únicas, donde las bases formativas se centran en el respeto y reconocimiento de la otredad. Por lo anterior, sostenemos que el trabajo de la Normal es profesional, académico, político e intercultural; y que los estudiantes, al egresar, adquieren res-

² Estas entrevistas pueden leerse en Hernández, 2024.

ponsabilidad y compromiso, además de que asumen, a partir de estos valores, tareas que corresponden a las labores comunitarias.

La amalgama entre lo profesional, lo académico, lo político e intercultural subraya el compromiso de la ENBIO con los pueblos indígenas, labor que no sólo se centra en el reconocimiento cultural, sino también en los procesos de revitalización, reencuentro y reconciliación étnica. Este fenómeno implica la reconfiguración de identidades-subjetividades, por lo que, de “ser alguien en la vida” y “lograr una mejor calidad de vida”, como un discurso meritocrático de la educación superior, la Normal ha inculcado la “huella comunitaria” (Rivera-Olvera *et al.*, 2023) y la huella profesional en sus estudiantes.

Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) es una universidad privada perteneciente al Sistema Universitario Jesuita (SUJ), impulsada por una organización indígena para ofrecer formación profesional contextualizada a jóvenes indígenas. Está ubicada en Jaltepec de Candayoc, en la Sierra Mixe de Oaxaca, y se caracteriza por su fuerte vinculación con la comunidad local. Su modelo educativo, basado en el Bachillerato Integral Comunitario (BIC), adopta una perspectiva comunitaria e intercultural que considera al contexto local como eje del aprendizaje. La comunalidad guía su funcionamiento: las decisiones se toman en la asamblea y el tequio, o trabajo colectivo, y ambos son parte integral de la vida institucional.

El modelo educativo del ISIA ha adoptado una perspectiva educativa comunitaria intercultural que, como señala Castillo (2011: 55): “considera al contexto local como impulsor del aprendizaje”. Esta vinculación con la comunidad es central para la institución, ya que fue el propio pueblo ayuuk el que definió los lineamientos de la propuesta educativa y continúa desempeñando un papel protagónico en su desarrollo. La formación en el ISIA se fundamenta en la comunalidad: las decisiones importantes se toman colectivamente a través de asambleas; el tequio, una práctica de trabajo comunitario, es una actividad común en la que participan tanto estudiantes como el personal de la institución.

Actualmente, el ISIA ofrece tres licenciaturas: Administración para el Desarrollo Sustentable, Comunicación para el Desarrollo Social y Educación Intercultural; además, en colaboración con la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), es sede de la Maestría en Educación Comunal. Aunque es una institución privada, todos los estudiantes reciben beca completa, lo que la convierte en una opción accesible y equitativa para jóvenes indígenas, además de que los costos de vivienda en la comunidad son bajos, en comparación con otros territorios. Su estudiantado es diverso y proviene de comunidades indígenas rurales, así como de otras regiones del estado y del país. Muchos

llegan al ISIA por recomendación o falta de alternativas accesibles. Sus trayectorias suelen ser no lineales (Terigi, 2007), marcadas por dificultades económicas, migración o exclusión de otras instituciones, por lo que la flexibilidad y accesibilidad del ISIA lo hacen una opción viable para quienes no han podido acceder a otras universidades.

En cuanto a la elección de carrera, Educación Intercultural suele percibirse como una opción con mayor posibilidad de empleo, mientras que Administración se evita por el enfoque de trabajos agrícolas y el tequio. Por su parte, Comunicación para el Desarrollo Social suele ser menos comprendida al inicio, tanto porque se desconoce su enfoque como por la percepción limitada de sus posibilidades laborales. La mayoría de estudiantes proviene de escuelas rurales bilingües o del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y han vivido experiencias de discriminación y de rechazo, lo cual afecta su autoestima. En general, podemos concluir que el ISIA ofrece un espacio de recuperación identitaria a los estudiantes, donde pueden fortalecer su autoestima, revalorar su origen y retomar el uso de sus lenguas maternas, un proceso que ellos denominan “el despertar”. Muchos expresan su deseo de regresar a sus comunidades para trabajar en educación, promover la cultura local o apoyar a otros estudiantes. Aunque algunos egresados planean estudios de posgrado, la motivación más fuerte es retribuir el esfuerzo familiar y contribuir al desarrollo comunitario.

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (ICE-UABJO)

Esta institución de educación superior se ha consolidado como una unidad académica dinámica e innovadora, con una planta docente joven —en su mayoría egresada de la misma institución— que se distingue por generar un ambiente formativo cercano y comprometido con la formación integral. Como muchas unidades de la UABJO, el ICE cuenta con una población estudiantil diversa y pluricultural, integrada por jóvenes de distintas regiones del estado. La mayoría de sus estudiantes llega con un conocimiento limitado sobre la carrera y sus posibilidades profesionales, pero durante su trayectoria formativa desarrollan una mayor claridad sobre su perfil académico y laboral. Las motivaciones para elegir esta licenciatura varían, desde la influencia familiar y la recomendación por parte de algún docente hasta la facilidad de ingreso o el pase directo desde las preparatorias UABJO. Algunos estudiantes incluso hicieron una pausa antes de ingresar a la universidad, con la finalidad de reflexionar sobre su elección o de reunir recursos económicos.

El estudiantado proviene de contextos escolares diversos con trayectorias previas marcadas por desigualdades, incluyendo violencia escolar y discriminación lingüística o socioeconómica. Para atender estas dificultades,

el ICE implementó la figura del tutor-par³ con el fin de ofrecer un acompañamiento más cercano y simétrico. Durante su paso por el ICE, muchos estudiantes logran resignificar su identidad y fortalecer su autoestima académica. Tal y como fue comunicado en los párrafos anteriores, la mayor parte del estudiantado expresa su intención de ejercer en comunidades indígenas o rurales, continuar con estudios de posgrado o colaborar en el propio instituto.

CONCLUSIONES

Ubicado al suroeste del país, Oaxaca es uno de los 32 estados de la República Mexicana. Se caracteriza fundamentalmente por una compleja composición y condensación geocultural y política de pueblos que tienen raíces originarias. Hoy en día estas poblaciones convergen en una extensa y amplia constelación territorial, distribuida políticamente en 570 municipios. En la actualidad, un poco más del 70 por ciento de sus comunidades se rige por el sistema de usos y costumbres; es ésta una característica poblacional que ocupa el largo y ancho de las regiones rurales oaxaqueñas. La cobertura del sistema educativo mexicano se ha ampliado en las últimas décadas; sin embargo, muchos jóvenes indígenas aún deben salir de sus comunidades para formarse en instituciones universitarias, tanto al interior del estado como en otras entidades federativas.

La orientación filosófica de las IE oaxaqueñas marca cierto rumbo en las trayectorias de los estudiantes indígenas. En el caso del ISIA y la ENBIO, que tienen en consideración los saberes previos de sus estudiantes indígenas, las cuestiones axiológicas se estructuran a partir de los procesos comunales y ciertos enfoques interculturales. Este tipo de procesos, que son altamente críticos y autocríticos, han facilitado el retorno de los futuros profesionistas a sus comunidades de origen. El beneficio del retorno es que la acción de defensa y valoración de las riquezas y saberes previos no se queda en los caminos individuales o familiares de los egresados, sino que son saberes que se revierten permanentemente en procesos de desarrollo comunitario y comunal. Estos saberes son permeados por miradas interdisciplinarias e interculturales y tienen como materia prima las trayectorias sociales e individuales de los sujetos en formación. Para el caso del ICE-UABJO hay una visión mucho menos comunitaria y mucho más orientada a la formación docente de tipo tradicional. Esta orientación se distingue porque busca satisfacer las necesidades sistémicas que ya están prediseñadas y orientadas en los niveles básico o medio superior.

³ El tutor-par es un estudiante de quinto o sexto semestre que acompaña a quienes cursan el primero o el tercero. Su función es apoyarles en su proceso de adaptación e integración a la vida institucional.

APORTES

Con este artículo hemos observado cómo los estudiantes transforman condiciones que implican inferiorización, hacia una revalorización de sus prácticas comunitarias, sus identidades personales y colectivas y el fortalecimiento de sus lenguas maternas.

Podemos colegir que la formación docente para la ENBIO y el ISIA, con relación a las trayectorias de los estudiantes indígenas, requiere de espacios de reconciliación y reapropiación cultural y lingüística, toda vez que las trayectorias no son exclusivas del momento de la formación *in situ*, sino que incluyen elementos previos, como son las experiencias de desarrollo comunitario, así como las formas de precarización, de violencia material y simbólica, y de desplazamiento territorial.

Un aporte considerable tiene que ver con la huella comunitaria, resultado del compromiso social, cultural y político que tienen los estudiantes, lo que se traduce en la asunción de responsabilidades al retorno a sus comunidades de origen. No obstante, provenir de comunidades indígenas y ser hijos de padres que se dedican a labores del campo —en menor cantidad a oficios como albañilería y carpintería— y de madres que realizan trabajos domésticos, implica retos difíciles. Uno de éstos es la subvaloración de la formación profesional, mucho más en tiempos en los que existe una alta precarización laboral.

Entendemos que la tarea de cursar estudios superiores ha implicado una dinámica de resistencia y de resiliencia individual y colectiva para los estudiantes indígenas. Ellas y ellos han debido desarrollar competencias necesarias y elementales para estar en la capacidad de generar posturas críticas que tensionan desde las estructuras de formación profesional, hasta la vida misma en comunidad y los procesos comunitarios. Bajo la mirada de una educación intercultural, que está a tono con la filosofía de la comunalidad, los estudiantes apuntalan procesos de lucha y de resistencia; sobre todo, ratifican el compromiso ético ligado a la defensa y valoración de sus comunidades de origen.

REFLEXIÓN FINAL Y PROYECCIÓN

El lazo académico de formación e influencia en las trayectorias institucionales, personales y comunitarias advierte un riesgo: que los estudiantes se sitúen solamente desde un perfil profesionista y academicista, desligado de las trayectorias escolares anteriores y de los procesos largos de desarrollo comunitario. Concluimos con este análisis que los haceres de los futuros profesionistas están vinculados con las identidades étnicas, etnopolíticas y socioculturales; es decir, hay una vinculación indefectible con el mundo de la vida comunitaria.

Desde estas particularidades, los estudiantes perciben a sus comunidades no como un “espacio geográfico, ni como un conglomerado de personas, sino como un potencial, una necesidad, una oportunidad y un espacio para cultivar la semilla para la descolonización” (Hernández, 2024: 259). Cerramos este análisis con la consideración de que la educación y la formación de formadores y formadoras no es una garantía general para las poblaciones, pero sí podría ser una posibilidad para repensar la pertinencia social, lingüística y territorial de este tipo de formaciones docentes, que miran con buenos ojos las trayectorias previas de los sujetos en formación.

REFERENCIAS

- ANSIÓN, Juan y Fidel Tubino (eds.) (2007), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. DOI: <https://doi.org/10.18800/9789972427893>
- BARONNET, Bruno y Medardo Tapia Uribe (coords.) (2013), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, Cuernavaca, UNAM-CRIM.
- BAUTISTA, Eduardo y Leticia Briseño (2010), “La educación indígena en Oaxaca, entre la pedagogía y la política”, *Matices. Revista de Posgrado*, vol. 5, núm. 11, pp. 133-146.
- BERMÚDEZ-Urbina, Flor Marina (2020), *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*, Tuxtla Gutiérrez/San Cristóbal de las Casas (Chiapas)/Jaltepec de Candayoc (Oaxaca), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- BRISCIOLI, Bárbara (2017), “Aportes para la construcción conceptual de las ‘trayectorias escolares’”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, núm. 3, pp. 1-30. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- BRISEÑO Maas, María Leticia (2011), *La construcción de la sexualidad y el género en los estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)*, Tesis de Doctorado, México, UNAM.
- BUONTEMPO, María Paula (2000), *Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales*, Tesis de grado, Facultad de Relaciones Laborales, Comunicación Social y Turismo de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina).
- CASTILLO LÓPEZ, Lizbeth (2011), *El bachillerato integral comunitario: una alternativa intercultural para las comunidades indígenas de San Miguel Chimalapa Oaxaca*, Tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

- CZARNY, Gabriela (2008), *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*, México, UPN.
- DIETZ, Gunther y Selene Mateos (2019), “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 25, núm. 49, pp. 163-190.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para el Magisterio/Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (2021), “Propuesta curricular base para la formación profesional de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria”, México, SEP-DGESuM/CONAEN.
- GONZÁLEZ Apodaca, Erica (2008), *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, México, UAM.
- GUADALUPE Sánchez, Veremunda (2015), *La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Experiencias en la formación inicial de maestros. Una aproximación como docente ayuuk jaay*, Tesis de Maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco.
- HERNÁNDEZ, Roberto (2024), *Identificaciones en la educación intercultural: una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*, Tesis de Doctorado, México, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación.
- HERNÁNDEZ Roberto y Laura Selene Mateos Cortés (2024), “Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca”, *Punto Cunorte*, vol. 10, núm. 19, pp. 35-59.
- LÓPEZ Ramírez, Mónica y Santiago Andrés Rodríguez (coords.) (2022), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*, México, UNAM-IISUE.
- MALDONADO, Benjamín (2020), “Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca”, *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 13, pp. 1-19.
- MARCELO, Carlos (1995), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.
- MATO, Daniel (coord.) (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- MONTERO-Gutenberg, Gervasio (2021), “Las lenguas indígenas en educación superior: su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”, *Revista Lengua y Cultura*, vol. 3, núm. 5, pp. 37-45. DOI: <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7852>
- NIEVA Chaves, José Antonio y Orietta Martínez Chacón (2016), “Una nueva mirada sobre la formación docente”, *Universidad y Sociedad*, vol. 8, núm. 4, pp. 14-21.
- OVIEDO Mendiola, María Cecilia (2014), “De la primaria a la universidad. Trayectorias de formación de jóvenes indígenas en universidades de México”, en

- Sylvie Didou (coord.), *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 171-188.
- REYES Sanabria, Saúl y Bulmaro Vásquez Romero (2008), “Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)”, *Tracce. Travaux et Recherches dans les Ameriques du Centre*, núm. 53, pp. 83-99.
- RIVERA-Olvera, María del Carmen, Francisco Morfin Otero y Laura Selene Mateos-Cortés (2023), “Huellas comunitarias en las trayectorias formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 53, núm. 3, pp. 579-611.
- SÁNCHEZ-Navarro, María Esmeralda, Marcia Ayala-Elenes y Cecilia Saldaña-Belmar (2024), “Formación y práctica docente. Reflexiones desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa”, *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, año 7, núm. 13, pp. 119-137.
- SANTANA Colin, Yasmani (2019), *La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica*, Tesis Doctoral, México, UNAM.
- TERIGI, Flavia (2007), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, en Inés Dussel (coord.), *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) (2022), “Ciudad Universitaria, el espacio donde se forjan los sueños, cumple 49 años”, en: <https://www.uabjo.mx/ciudad-universitaria-el-espacio-donde-se-forjan-los-suenos-cumple-49-anos> (consulta: 27 de agosto de 2025).
- VARGAS Leyva, María Ruth (2000), “Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video Componentes”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-22.

Recepción: 26 de junio de 2025

Aceptación: 17 de noviembre de 2025

Educación superior, ruralidad y pandemia

Retos y estrategias de estudiantes
de pueblos originarios en Puebla y Veracruz

JÉSICA FRANCO* | PAOLA ANDREA VARGAS MORENO**
YUNUÉN CECILIA MANJARREZ MARTÍNEZ***

La pandemia de Covid-19, declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo de 2020, impulsó medidas urgentes que impactaron la totalidad de aspectos de la vida, incluida la educación en todos sus niveles. El uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso para sortear el distanciamiento social, así como la educación desde casa como intento para dar continuidad a los programas escolares y los procesos de enseñanza-aprendizaje, se convirtieron en receta mundial ante la crisis. Sin embargo, en el afán por resolver un problema generalizado —el cierre de escuelas de todos los niveles— y al instaurar una respuesta descontextualizada e insuficiente, estas disposiciones omitieron las características particulares de las y los estudiantes, sus territorios y sus comunidades de origen y residencia. Las desigualdades estructurales se exacerbaron y las y los estudiantes de sectores históricamente vulnerados enfrentaron mayores obstáculos para continuar con sus estudios. Es el caso de las y los jóvenes de educación superior provenientes de pueblos originarios y comunidades rurales.

A partir de este escenario, en el presente artículo proponemos mostrar diversos retos y estrategias que estos jóvenes desplegaron ante las condiciones

* Doctoranda en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV) (México). Maestra en Investigación Educativa. Líneas de investigación: literacidad académica; pedagogía de la escritura; formación de investigadores. CE: jesi-cafranco@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3832-4142>

** Posdoctoranda de la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV) (México). Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Líneas de investigación: educación superior para pueblos indígenas; mujeres indígenas y educación superior; interculturalidad e interseccionalidad. CE: paolakahlo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5394-1389>

*** Doctoranda en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV) (México). Maestra en Antropología Sociocultural. Líneas de investigación: educación superior intercultural; formación de educadores para el medio rural e indígena. CE: yunuen.manjarrez72@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1652-6683>

impuestas por la pandemia. Luego de presentar el marco general de nuestras indagaciones, abordamos, por un lado, los obstáculos con los que tuvieron que lidiar y cómo todo ello se expresó en sus vidas académicas; y, por otro, las acciones que llevaron a cabo para sortear dichos obstáculos y adaptarse ante la situación de contingencia en el contexto rural.

Las reflexiones aquí compartidas son parte del proyecto interinstitucional “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana (2021-2025)”.¹ Para fines de este apartado, revisamos y analizamos datos empíricos de 123 entrevistas —88 con estudiantes y 35 con egresados/as— de 11 carreras en 8 universidades de Puebla y Veracruz. Aunque en el texto se citan directamente las voces de 11 participantes, las reflexiones presentadas son resultado del análisis del corpus total. De las ocho universidades, dos están en la capital del estado: la Universidad Iberoamericana Puebla (UIA) y la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP); cinco en zonas rurales: la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Veracruzana Intercultural en sus sedes del Totonacapan (UVIT) y Selvas (UVIS), el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) y el Instituto Tecnológico Superior de Zongolica (ITSZ); y una tiene campus tanto en la capital como en el interior del estado: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Cuatro de las universidades rurales ofrecen programas para estudiantes indígenas y del medio rural (las universidades interculturales y el Cesder); en contraste, dos universidades urbanas no cuentan con estos programas, pero sí con becas para jóvenes indígenas (UIA y UPAEP). Por su parte, la BUAP, como macrouniversidad estatal, tiene sedes en la capital y en el interior, lo que complejiza su política de atención a la diversidad. Al momento de realizar las entrevistas, todas las universidades implementaban una política de educación en línea y a distancia, con excepción de la UPAEP, donde iniciaban su reincorporación a la presencialidad a través de una modalidad híbrida.

Para la construcción de datos, el proyecto interinstitucional, de corte cualitativo e inductivo, adoptó el método etnográfico con enfoque colaborativo y doblemente reflexivo (Dietz y Mateos, 2011; Dietz, 2017). Para nuestras reflexiones retomamos información sobre las experiencias vividas por estudiantes y egresados/as durante la pandemia, obtenidos mediante entrevistas etnográficas semiestructuradas realizadas entre los meses de septiembre de 2021 y febrero de 2022, mayoritariamente vía remota. A lo largo del artículo, recurrimos a las voces de las y los entrevistados/as, tanto para establecer diálogos con nuestros referentes teóricos como para ejemplificar algunas de nuestras afirmaciones.

¹ Financiado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1) y dirigido por Michael Donnelly (investigador principal, University of Bath), Judith Pérez-Castro (coinvestigadora, Universidad Nacional Autónoma de México) y Gunther Dietz (coinvestigador, Universidad Veracruzana).

La mayoría de los/as universitarios/as entrevistados/as son jóvenes solteros/as de entre 19 y 28 años. Todos/as proceden de zonas rurales y, para ingresar a la universidad, migraron de sus pueblos de origen a la ciudad o a las poblaciones de provincia donde se ubican los campus universitarios. De la misma forma, el grueso de las y los participantes pertenece a la primera generación de su familia y comunidad en acceder a la universidad. En general, los y las entrevistadas dependen del apoyo económico de su familia, pero al migrar, algunos complementan sus ingresos con trabajos de medio tiempo.

CONDICIÓN JUVENIL RURAL EN MARCOS DE DESIGUALDAD Y RACISMO ESTRUCTURAL

Para los actores sociales e institucionales que operan bajo una mirada antropológica clásica-colonial, pareciera existir un acuerdo tácito anclado en donde “juventud” y “universidad” son elementos equiparables a “modernidad” y “progreso”, mientras que “ruralidad” y “pueblos originarios” son sinónimos de “tradición” y “retroceso”. A esta situación se suma la idea recurrente de que, en comunidades rurales e indígenas, la noción de juventud no existe como vocablo en lengua originaria para referirse a una edad específica o como etapa entre la infancia y la adultez (González, 2003; Pérez, 2014). Este punto de partida desde donde se han realizado convencionalmente los estudios sobre juventudes, de un lado, y los estudios sobre educación para pueblos originarios, de otro, ha demostrado insuficiencia al intentar comprender la complejidad de los fenómenos actuales en torno a las juventudes universitarias de pueblos originarios.

Los esfuerzos por romper esta dicotomía caduca apuntan a reconocer los límites de las caracterizaciones convencionales sobre juventud (atadas a la edad, la ciudadanía civil y las urbes) y construir nuevas interpretaciones situadas que tengan en cuenta las experiencias concretas de los y las jóvenes en contextos donde tanto lo indígena como lo rural no dejan de transformarse en medio de procesos dialécticos entre resistencia y adaptación. Sánchez-Sánchez (2020; 2022) propone el concepto “condición juvenil rural” como dispositivo teórico-metodológico para leer las juventudes rurales, una herramienta que busca atender múltiples dimensiones que van más allá de la cuestión etaria:

Un modelo de análisis sobre el entramado de las dimensiones territorial, estructural e intersubjetiva. Este conjunto de dimensiones interdependientes permite comprender el sistema de relaciones que impacta las vidas de las y los jóvenes en sus particularidades, así como mostrar un panorama general y a futuro de una localidad rural determinada; tomando en cuenta periodos temporales signados por contextos nacionales e internacionales para comprender cómo se configuran las juventudes rurales en territorios concretos (Sánchez-Sánchez, 2022: 106).

De acuerdo con el autor, la dimensión territorial comprende dos aspectos: el territorio, en tanto espacio geográfico, intervenido y significado por la acción humana, y el cuerpo-territorio, como primer espacio de relación con otros cuerpos y el medioambiente. Esta dimensión permite dar cuenta de los aspectos materiales de la vida humana en relación con la naturaleza, el entorno inmediato y la estructura. Por su parte, la dimensión estructural busca situar los procesos macrosociales, configurados históricamente desde el Estado y el poder dominante en los marcos de la matriz civilizatoria hegemónica. Modernidad/colonialidad, capitalismo, (neo)liberalismo, racismo y patriarcado serían algunos de los conceptos que refieren a las estructuras que señalan los horizontes de (im)posibilidad de esta dimensión. La dimensión intersubjetiva comprende dos ámbitos: lo intergeneracional, es decir, los sentidos construidos en la interacción entre las distintas edades, subrayando los sentidos propios de las y los jóvenes (cómo se ven a sí mismos, cómo ven a los demás) y la relación con los actores sociales como mirada atenta a sus agencias en contexto. En la articulación de las dimensiones territorial, estructural e intersubjetiva se sitúa la condición juvenil rural.

El territorio rural, en tanto espacio geográfico, se ha modificado al son de los procesos de industrialización, el paradigma desarrollista del siglo xx y más intensamente en los últimos 40 años con el modelo neoliberal. Sánchez-Sánchez (2022) explica que el incremento de la escolarización, las migraciones y las imposiciones del sistema capitalista para la explotación del campo han propiciado cambios en las formas de vida rurales, procesos que tienen impacto en las subjetividades y cuerpos de las generaciones jóvenes. Así, la juventud rural e indígena es una construcción social tejida de nuevos significados, sentidos y agencias, como lo es el rol de las juventudes en la familia y la comunidad ante la decisión de realizar estudios superiores, casi siempre lejos de su hogar.

En México, múltiples factores han posibilitado el ingreso de los y las jóvenes de pueblos originarios a la universidad. Por una parte, la educación básica obligatoria en la década de 1970, su expansión por territorios indígenas entre 1980 y 1990, así como la consecuente necesidad de educación media y superior en dichas comunidades para finales de siglo. Por otra, la creación de un sistema de universidades interculturales de carácter público entre 2000 y 2010, paralela a la implementación de acciones afirmativas en universidades públicas y privadas (programas de becas o estímulos económicos, programas de tutoría y acompañamiento, innovaciones en los programas educativos en clave étnico-cultural) y la fundación de instituciones de educación superior interculturales privadas, comunitarias o fundadas por organizaciones sociales indígenas.

Según el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), la población hablante de lengua indígena de más de 15 años mantiene un nivel de escolaridad promedio (primaria com-

pleta) de 6.2 grados (5.8 en mujeres), frente a los 9.7 de la población total. Sólo 4 por ciento de las personas indígenas de entre 25 y 64 años cuenta con estudios de licenciatura, en contraste con el 20 por ciento de quienes, en ese rango de edad, habitan zonas urbanas. Esta situación no sólo refleja la reciente incorporación de las juventudes originarias a la educación superior, sino también las dificultades persistentes para su ingreso, permanencia y titulación que caracterizan sus trayectorias escolares. Tales desafíos son producto de un alto rezago social—con impactos en la economía, la educación, la vivienda y el acceso a servicios básicos y de salud— (Coneval, 2019); de un racismo estructural encarnado en políticas públicas, prácticas institucionales y normas culturales que reproducen desigualdades sociales en clave étnico-cultural (Mato, 2023); y de políticas y discursos neoliberales igualitaristas que, al invisibilizar las necesidades diferenciadas de las juventudes rurales e indígenas, reproducen marcos de desigualdad social e injusticia escolar (Trezzi, 2021).

Como señaló Pablo Latapí (1993), la “justicia educativa” no puede sustentarse en que el acceso a la escuela iguale oportunidades, puesto que se relaciona con los recursos económicos de las familias y de infraestructura en las escuelas; la justicia educativa, en cambio, debe basarse en un principio de distribución de la riqueza que incluye, entre otros, la “igualdad de insumos” (Latapí, 1993: 36) para las zonas con mayor marginación y, con ello, aspirar al cumplimiento de la educación como un derecho.

LA PANDEMIA COMO DESAFÍO PARA LAS JUVENTUDES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

La emergencia de salud pública por Covid-19 impactó significativamente a las universidades en México y en el mundo y afectó sus funciones centrales de docencia, investigación y extensión. Este escenario se vio desmejorado por una serie de crisis simultáneas: el desempleo generalizado y la disminución de ingresos, las pérdidas familiares y el miedo al contagio, la despersonalización de las relaciones humanas y la agudización de problemas de salud mental y emocional (Schmelkes, 2020; González, 2021). Así, las condiciones de exclusión expresadas en brechas sociales y tecnológicas se agravaron durante la pandemia. La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2022) evidencia las disparidades persistentes tanto en conectividad como en el acceso a dispositivos adecuados.

En 2023, mientras que 85,5 por ciento de la población urbana de 6 años o más utilizó Internet, en las zonas rurales este porcentaje fue de 66 por ciento y sólo 43,8 por ciento de los hogares mexicanos disponía de una computadora. Esta disparidad es un reflejo de las condiciones de infraestructura y accesibilidad que impactan directamente en el acceso a la educación superior en el

medio rural. Aunque aumentó el uso de celulares, “sólo 40 por ciento de las localidades indígenas tiene acceso a la tecnología 4G, que les permite utilizar sus celulares para descargar archivos y videos” (Navia *et al*, 2021: 27). De nuevo, las comunidades rurales e indígenas se ven afectadas por condiciones estructurales y territoriales: la brecha digital, la baja cobertura por factores geográficos y la falta de habilidades digitales (Martínez, 2020). Estos elementos reflejan las desigualdades socioeconómicas y demográficas que contribuyen a su marginación.

En este contexto, las y los jóvenes entrevistadas/os describen la pandemia como un acontecimiento disruptivo que generó confusiones y dificultades, pero también aprendizajes y transformaciones. Siguiendo a Sánchez-Sánchez (2022), las dimensiones estructural y territorial se traslapan para interpelar a la dimensión intersubjetiva de las juventudes universitarias, con particularidades complejas para el caso de las y los estudiantes de pueblos originarios. Con base en el entramado de dimensiones propuesto por el autor, dialogamos a continuación con algunos de los principales hallazgos empíricos de esta investigación.

En primera instancia, reconocemos que el territorio no se limita a un espacio físico, sino que constituye un entorno cargado de significados sociales, culturales y políticos. A la par, la experiencia educativa se configura en relación con las condiciones del entorno, en este caso, los territorios rurales. Como hemos señalado, la pandemia redefinió dichas condiciones para las y los jóvenes universitarios rurales y generó un aprendizaje reducido y despersonalizado, condicionado por la precariedad de recursos y la necesidad de adaptarse a nuevas formas de escolarización. Así, el territorio se presenta como un elemento que define tanto el acceso a los recursos educativos, como la manera en que las y los estudiantes experimentan y son transformados por la situación de contingencia.

En la intersección entre la dimensión territorial y la dimensión estructural ubicamos la experiencia de regresar a sus hogares, a sus comunidades en territorios rurales, y sus impactos. Regresar a casa a estudiar implicó contar con recursos para acceder a Internet (ya fuera en algún “ciber”, recurriendo al servicio a través de algún vecino o contratándolo en casa) y adquirir equipos de cómputo o celulares. Para las y los jóvenes, esto significaba asegurar la posibilidad de acceder al servicio de Internet, lo que dependía de los recursos económicos familiares y la oferta de las compañías en sus comunidades:

En mi comunidad, no había quien nos pudiera vender fichas. Entonces, a mí se me hacía muy complicado porque yo tenía que bajar hasta el campus y me queda como a unos 20 minutos llegar al campus en carro. Ya caminando, se hace una hora. Entonces, como que es un poco complicado porque, luego, no tenía para bajar al campus y tenía yo que estar pidiendo, por medio del WhatsApp, las actividades con los maestros. Estuve trabajando así un año, creo que

pasó un año. Ya cuando un vecino mío contrató Internet, fue que nos empezé a vender fichas y así fue como me podía yo conectar a las clases (Elisa, ITSZ, 17 de diciembre de 2021).

La situación geográfica y climática también jugó un papel importante, puesto que podía o no asegurar una buena recepción:

Por lo mismo de la altura, las condiciones y todo eso, los tipos de redes de energía que nos llegan están conectadas inclusive con los de otro pueblo y la mitad de otro pueblo, entonces, si se va la luz desde un pueblo, desde el primer pueblo, se va en los dos pueblos. Entonces, es un relajo. Y se va la luz y se va la señal en todas formas (Mateo, BUAP, 6 de diciembre de 2021).

Tomar clases en línea fue complejo. La idea de ser estudiante de tiempo completo en un salón de clases compartido con sus pares se desdibujó ante las necesidades contingentes de la vida familiar y las distracciones de la habitación compartida, ahora lugar de estudio:

Y luego con mi hermanito que me decía: “ayúdame en mi tarea, que no le entiendo a esto, que no le entiendo a aquello”; y tenía que estar con ellos y tenía que estar con mi mamá, que me decía: “apóyame acá, o acá, o para allá y para acá”, o “vete a comprar”, o “vete para allá”. Y, pues, yo tenía que medir mi tiempo para realizar mis actividades, realizar trabajo del hogar, realizar actividades con mis hermanitos (Maia, UVIS, 28 de junio de 2021).

Estas tres condiciones presentaron los primeros desafíos para permanecer en la educación superior, lo que evidencia la acumulación de desventajas (Saraví, 2009) que caracteriza a estas poblaciones en contextos territoriales específicos, así como lo precario de sostener el derecho a su acceso cuando depende de los recursos familiares y la importancia que el soporte de infraestructura y conectividad supone en la presencialidad en las universidades locales.

La idea introyectada de cómo debe ser la participación en clase (siguiendo las lógicas de credencialización trasladadas al entorno virtual), junto con la sensación de no estar aprendiendo o de estar estancados ante un modelo más exigente y complejo que el de las clases presenciales, pone de manifiesto las dificultades que enfrentaron estas juventudes para dar continuidad a su educación:

¡No nos dan tiempo para respirar!, se podría decir. Nos envían trabajos, tras trabajos, tras trabajos y no tenemos horario. No es como ir a clases y llegas allá, entras a las ocho, sales a las cuatro y te dejan algunas actividades, pero no es mucho. Ya de manera virtual, los maestros te envían trabajos: “pues tienes que leer tal cosa”, y son siete, ocho materias, y hay algunas que no les entiendes y

tienes que volver a leerlas porque, pues, no tienes a alguien que te explique como tal (Andrea, UVIT, 16 de julio de 2021).

Esta situación resalta el bajo o nulo acceso a la información —necesario para realizar las tareas que se les asignaban— y su relación con la frustración y el estrés que vivieron: “Y, pues, se necesitaba investigar para hacer la tarea. Pero aquí, ¿dónde voy a investigar si no hay ni señal ni Internet? Entonces, ahí como que me desanimé, como que se me vino todo el mundo encima” (Fernando, ITSZ, 30 de diciembre de 2021).

Al contexto ya privado de posibilidades se sumaron la ausencia de docentes para orientar y resolver dudas, de experiencias/interacciones con compañeras y compañeros y de oportunidades de aprendizaje práctico/significativo. Todo ello evidenció procesos alienadores y de pérdida vividos por las y los estudiantes. Los relatos también destacan el deterioro de las interacciones sociales por los problemas de conectividad, lo que afectó la colaboración y el trabajo en equipo, acentuó la falta de comunicación entre pares y reforzó sentimientos de aislamiento, desconexión y exclusión:

Pero, entonces, no es que sabes de todos los compañeros, no sabes que si se mantienen los que estamos o si ya se salió alguien. Porque ya no está en las listas es como te enteras, o no sabes si está bien, si se enfermó o equis cosa. Eso ya no lo sabes porque, como te digo, solamente mantenemos comunicación con los que actualmente somos más unidos, sería el grupo de amigos, y de los demás no sabes nada (Lucrecia, BUAPNOR, 9 de febrero de 2022).

La desconexión física con las universidades durante la pandemia reconfiguró los vínculos de los estudiantes tanto con el territorio, espacio geográfico, como con sus familias, compañeros y compañeras, así como con su cotidianidad. Las experiencias compartidas muestran que estudiar desde casa durante la pandemia implicó habitar el cuerpo como territorio de tensión, cuidado y resistencia. Así, las condiciones materiales del entorno —conectividad, infraestructura, dinámicas familiares— se inscribieron en los cuerpos de las y los estudiantes y afectaron sus ritmos, vínculos y posibilidades de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el cuerpo-territorio revela cómo la desigualdad se vive no sólo en el espacio, sino también en los gestos cotidianos y en la lucha por sostener la educación en contextos adversos. En consecuencia, desde la dimensión intersubjetiva, las y los estudiantes relatan el impacto emocional resultado de las adaptaciones impuestas por la contingencia. Expresan sentimientos de agobio, frustración, estrés y enojo debido a la imposibilidad de participar adecuadamente en sus clases o de hacerlo conforme a las expectativas docentes, comprender los materiales del curso y mantenerse al día con las exigencias académicas. Estas afectaciones se mezclan con las preocupaciones

familiares y el malestar emocional ante la posibilidad de contraer el virus o perder a seres queridos, es decir, con lo que González (2021) denomina la incertidumbre y ansiedad asociadas a la pandemia.

ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR LA PANDEMIA Y CONTINUAR LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El cuerpo, primer territorio del/la joven estudiante, tuvo que adaptarse a una realidad contradictoria: se le exigía mayor concentración (por ende, mayor estrés) para sostener un aula virtual alejada de sus compañeros/as y docentes, pero en convivencia con los miembros de su familia. Esta situación dio lugar a diversos procesos de adaptación y a diferentes estrategias para atender las clases en línea desde casa o conciliar la colaboración entre pares.

Una estrategia fue la individualización, que implicó buscar espacios para concentrarse, incluso al grado de cambiar de domicilio. También supuso limitar la comunicación y colaboración con otros/as estudiantes ante las dificultades para comprenderse y aprender a “manejar las emociones” como un aprendizaje aparentemente autogestivo, aunque algunas (sobre todo mujeres) buscaron apoyo profesional. Estas situaciones estimularon la autonomía, tanto en lo académico como en lo personal:

Muchas veces me daba ansiedad porque yo sentía que [en mi casa] no me entendían, porque me decían: “es que solamente tienes clases”. Pero siento que no entendían que era difícil prestar atención y estar sentada por mucho tiempo, el hecho de que cualquier cosa te distrajera súper rápido o que se te cayera el Internet y que no pudieran ver que mi frustración era grande porque estaba perdiendo el conocimiento y era algo de que no ibas a resolver dudas después. Entonces, decidí vivir sola (Valeria, UIEP, 23 de octubre de 2021).

Adicionalmente, se distinguen algunas estrategias institucionales orientadas a facilitar la modalidad en línea; sin embargo, estas medidas condicionaron el aprendizaje al acceso efectivo a Internet y a las capacidades docentes para involucrar activamente a sus estudiantes. En este contexto, fueron las y los docentes quienes impulsaron las principales innovaciones pedagógicas, muchas veces por iniciativa propia:

A nosotros ya nos tocaba ir en marzo a concentración y, pues, ya no pudimos por la pandemia, y los trabajos... he tenido que venir a dejar mi tarea y aquí me ayudaban a hacer. Pero no ayudarme tal como tal, pero a explicar sí cómo usar el Internet y la plataforma... el profe Manuel tiene paciencia para todo y él me explicó (Hortensia, Cesder, 9 de julio de 2021).

En algunas universidades, las y los estudiantes mencionaron la implementación de medidas de flexibilidad curricular y evaluativa, así como capacitaciones para docentes en el uso de recursos digitales y la creación de estrategias pedagógicas colegiadas. También se reportaron asesorías psicológicas personales y grupales, principalmente en universidades ciudadanas (Ibero, UPAEP y BUAP), en los campus de provincia de la BUAP, no obstante, este servicio era prácticamente desconocido y no logró alcanzar a las y los estudiantes en sus respectivos territorios. En muchos de estos casos, fueron las y los docentes quienes suplieron dicha ausencia.

Asimismo, se reconocieron las ventajas de experiencias excepcionales, como las del Cesder y la Licenciatura en Gestión Territorial e Identidad Biocultural (LGTIB) de la BUAP en Puebla, que contaban con un modelo modular en sus programas de estudio, lo que facilitó el autoestudio desde casa y permitió ajustes de contenidos. Ante la evidente disminución de la capacidad de dedicación y atención del estudiantado —particularmente de las mujeres—, se implementaron acciones como extender los periodos de titulación, permitir la reducción de carga académica o darse de baja temporalmente, lo que amplió las oportunidades de continuar con los estudios en un contexto adverso.

Lo anterior da cuenta de la intersección entre dimensiones desde la mirada intersubjetiva, en la que se visibilizan las experiencias que las y los estudiantes relatan sobre su interacción con otros, así como la forma en que se ven/sienten respecto de sí mismos y de los demás. En este marco, las narrativas estudiantiles destacan estrategias tejidas colectivamente que, en contraste con la individualización, demuestran cómo los vínculos y las redes de apoyo permitieron enfrentar circunstancias difíciles y fomentar la solidaridad en un contexto marcado por la incertidumbre y las desigualdades.

En los relatos emergen las estrategias entre pares, que acentúan la solidaridad y la empatía. La comunicación que sí se logró fue a través de los celulares, por lo que la inversión económica a nivel personal se centró en contar con “datos para conectarse”. Así, encontramos estrategias desarrolladas a través de diversas plataformas (Whatsapp, Teams, Facebook, Discord), con posturas contradictorias entre la solidaridad, el acompañamiento y el asumir que algunos/as compañeros/as se van quedando fuera.

Pero siempre pensábamos como por Whatsapp y nos poníamos en contacto. Yo creo que para esa parte sí nos costaba, no por organizarnos, pero sí para ya realizar ciertas tareas o ciertas actividades. Entonces, de repente, pues había compañeros que teníamos que echarnos una chambita de más, teniendo en consideración que, pues, esa compañera está en una de las comunidades que están más lejos y que se le complicaba un poquito más. Entonces, sí era como mostrarnos solidarios y empezar a trabajar a lo mejor la parte de otra compañera, siempre con esa mentalidad (Ernesto, BUAP, 3 de noviembre de 2021).

Aunque no todas/os la pasaron bien en casa, las familias desempeñaron un papel crucial como sistema de apoyo colectivo para la mayoría de los estudiantes:

Se tuvo que reprogramar los horarios. El hecho de que ellos aprendieran mi horario para no hacer ruido, para no estar gritando, para no estarme molestando y entrar a mi cuarto llegando a platicar, se tuvieron que aprender mi horario, yo tuve que aprenderme el horario de cocina de mi madre, todos estos roles, saber que ella prepara la comida y soy yo quien lava los trastes, cosas así (Ámbar, 9 de mayo de 2021).

Asimismo, las madres destacan como figuras clave, al ofrecer apoyo moral y económico para desarrollar estrategias y evitar el abandono escolar:

Mi mamá, que vendía alimentos los lunes [en el tianguis], se buscó la forma seguir vendiendo alimentos, pero ya no sólo a los comerciantes, a los mismos que vendían ahí, sino que hacer entregas a otras casas, a un restaurante, así... Ahí también decidí venirme por ese aspecto, porque dije: “pues ¿en qué puedo ayudar también en mi casa?”. Y, entonces, también estuve trabajando, aquí tuve un paciente, entonces dije: “pues de algo soy de ayuda” (Wendy, UPAEP, 17 de diciembre de 2021).

Estas narrativas ilustran cómo, en la mayoría de los casos analizados, la solidaridad entre miembros de la familia no sólo fortaleció la convivencia y los vínculos afectivos, sino que permitió una mejor organización del trabajo escolar, especialmente ante la dificultad generalizada de no contar con un cuarto propio para estudiar.

COMENTARIOS DE CIERRE

Las experiencias vividas por las y los jóvenes estudiantes que participaron en este estudio dan cuenta de las múltiples barreras enfrentadas durante la contingencia sanitaria en los contextos rurales y hacen evidente que “estructuralmente, la trayectoria educativa está atravesada por la desigualdad y la acumulación de desventajas en la juventud rural, al querer acceder y permanecer en la universidad en tiempos de pandemia” (Sánchez-Sánchez y Guerra, 2021: 749). A condiciones como la pobreza, el rezago escolar, el racismo estructural, las grandes distancias entre comunidades y universidades, las condiciones geográficas y climáticas que caracterizan los territorios rurales, la marcada brecha digital, los procesos de migración y adaptación necesarios para poder estudiar, se sumó la poca o nula acción de las universidades para

atender las necesidades específicas de los pueblos originarios, tanto en las aulas físicas como en las virtuales.

Si bien la educación superior en América Latina ya atravesaba una crisis, los relatos enfatizan que la transición a la virtualidad profundizó problemáticas preexistentes: se intensificaron la desconexión, el individualismo y la simulación, mientras se priorizó la credencialización sobre el enriquecimiento de las experiencias vitales de quienes participaban en el proceso educativo. No obstante, estos mismos relatos reflejan la agencia de las y los estudiantes, quienes, pese a los desafíos de la pandemia y la desarticulación institucional ante sus necesidades concretas, buscaron maneras de continuar su formación. En estas experiencias, lo indígena y lo rural se configuran como categorías en constante transformación, atravesadas por dinámicas que posibilitan nuevos significados, sentidos y agencias.

Asimismo, la condición contingente otorgó nuevos significados a las relaciones entre compañeros/as, entre docentes y estudiantes, así como con la familia y la comunidad, que necesitamos dimensionar tanto en el plano personal como institucional para poder reconocer encuentros intersubjetivos capaces de transformar las formas de interacción social. Comprender estos significados a partir de las intersecciones entre las dimensiones estructural, territorial e intersubjetiva resulta clave para contextualizar sus experiencias y ofrecer una mirada más amplia sobre cómo las desigualdades continúan afectando la vida de las y los estudiantes de pueblos originarios.

Por último, la incertidumbre vivida durante la contingencia abrió, a su vez, oportunidades para cuestionar y transformar los cimientos de los procesos pedagógicos universalistas que rigen la educación superior. Esto exige transitar hacia una justicia educativa (Latapí, 1993; Trezzi, 2021) que dé sentido a los procesos de formación de manera contextualizada e impulse una transformación sustentada en el reconocimiento de las experiencias forjadas en los territorios habitados y los cuerpos-territorios de sus juventudes.

Pensar en términos de justicia educativa entraña comprender que el acceso desigual a conectividad, dispositivos y condiciones de estudio no es sólo un problema técnico, sino una manifestación de exclusión histórica que limita el derecho a la educación. La pandemia evidenció cómo el sistema educativo sigue sin reconocer las condiciones territoriales y culturales de las y los estudiantes de pueblos originarios, al reproducir lógicas que las y los colocan en desventaja. Por lo tanto, trabajar por una justicia educativa implicaría, más allá de la inclusión y el acceso, reconocer desigualdades estructurales, con sus brechas sociales y tecnológicas; garantizar condiciones materiales y simbólicas para la permanencia; transformar prácticas institucionales (modelos pedagógicos, didácticas de enseñanza, formas de acompañamiento y evaluación); reconocer la importancia de las redes familiares y comunitarias y poner en valor las trayectorias y testimonios de las y los estudiantes de pueblos originarios.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2019), *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018*, México, Coneval.
- DIETZ, Gunther (2017), “La construcción e interpretación de datos etnográficos”, en Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez (coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 229-262.
- DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- GONZÁLEZ, Carlos (2021, 2 de marzo), “Impacto de la pandemia del Covid-19 en la salud mental, en el marco del sistema educativo”, *Boletín sobre Covid 19. Salud Pública y Epidemiología*, vol. 2, núm. 15, pp. 10-12.
- GONZÁLEZ, Yanko (2003), “Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios”, *Nueva Antropología*, vol. 19, núm. 63, pp. 153-175, en: https://nuevanthropologia.org.mx/index.php/revista/article/view/JuventudRural_YankoGonzalezCangas_vol_19_num_63_2003 (consulta: 10 de octubre de 2024).
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2020), *Censo de población y vivienda 2020*, México, INEGI, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/> (consulta: 12 de mayo de 2025).
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2022), *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH)*, México, INEGI, en: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2022/> (consulta: 12 de mayo de 2025).
- LATAPI, Pablo (1993), “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 2, pp. 9-41, en: https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_2_02.pdf (consulta: 20 de mayo de 2025).
- MARTÍNEZ, Marlen (2020), “La desigualdad digital en México: un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de Internet”, *Revista de Tecnología y Sociedad*, vol. 10, núm. 19, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.32870/Pk.a10n19.519>
- MATO, Daniel (2023), “Contextualizar y desagregar la idea de ‘racismo estructural’ para erradicar el racismo en la educación superior”, en Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gisela Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*, México, UPN/CLACSO, pp. 337-366.
- NAVIA, Cecilia, Gabriela Czarny y Gisela Salinas (2021), “Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México”, *Ciencia y Cultura*, vol. 25, núm. 46, pp. 69-87, en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100004&lng=es&tlng=es (consulta: 20 de marzo de 2025).

- PÉREZ, Maya (2014), “Retos para la investigación de los jóvenes indígenas”, *Alteridades*, núm. 42, pp. 65-75, en: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alteridades/article/view/114> (consulta: 6 de mayo de 2025).
- SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, David (2020), *Palos Altos entre la muchachada y la juventud: la condición juvenil rural en una comunidad ranchera de Jalisco*, Tesis de Doctorado, México, UAM Xochimilco.
- SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, David (2022), “La condición juvenil rural en los territorios agrícolas”, *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, núm. 22, pp. 103-125. DOI: <https://doi.org/10.12795/anduli.2022.i22.06>
- SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, David y Natalia Guerra Mares (2021), “Educación superior para las juventudes rurales: reflexiones sobre el caso de la ingeniería en innovación agrícola sustentable en Cuquío, Jalisco, México”, *Cadernos do Aplicação*, vol. 34, núm. 1, pp. 743-756. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.111280>
- SARAVÍ, Gonzalo (2009), *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, México, CIESAS/Casa Chata.
- SCHMELKES, Silvia (2020), “La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México”, *Universidades*, vol. 71, núm. 86, pp. 73-87. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- TREZZI, Clóvis (2021), “A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional”, *Dialogia*, núm. 37, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268>

Recepción: 26 de junio de 2025

Aceptación: 27 de octubre de 2025