

Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México

Educational problems identified by teachers and students at Educational experiences of indigenous students in a private university in Mexico

STEFANO CLAUDIO SARTORELLO*

MARCELA GÓMEZ ÁLVAREZ**

YASMANI SANTANA COLIN***

CASANDRA GUAJARDO RODRÍGUEZ****

En este artículo se presentan los hallazgos resultantes de una investigación realizada de enero a diciembre 2022 en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, dirigida a analizar las experiencias educativas de estudiantes, egresadas y egresados indígenas, a fin de identificar las problemáticas relacionadas con la inclusión intercultural de “lo indígena” en una universidad privada de élite caracterizada por un enfoque humanista y un compromiso explícito con la justicia social. Se revisan los antecedentes sobre el tema de la inclusión intercultural en instituciones educativas de nivel superior, y se caracteriza dicha problemática desde un enfoque crítico y decolonial. Se describe la aproximación metodológica colaborativa y dialógica que se implementó a través de la participación de once estudiantes indígenas en la elaboración, análisis e interpretación de relatos que dan cuenta de sus experiencias educativas. Se analizan las expectativas relacionadas con el acceso a la educación superior y las tensiones personales, familiares y comunitarias relacionadas; las barreras sociales y académicas que el estudiantado indígena enfrenta en su ingreso, permanencia y egreso; y las relaciones con los docentes. Se definen propuestas para incluir lo indígena en la universidad y se formulan recomendaciones para promover procesos universitarios inclusivos interculturales.

Palabras clave:
educación superior,
interculturalidad,
inclusión, estu-
dian-
tes indígenas

Recibido: 11 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 12 de diciembre de 2023 |

Publicado: 5 de enero de 2024

Cómo citar: Sartorello, S. C., Gómez Álvarez, M., Santana Colin, Y. y Guajardo Rodríguez, C. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1578. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002)

The findings resulting from an investigation carried out at the Universidad Iberoamericana of Mexico City from January to December 2022 aimed at analyzing the educational experiences of indigenous students, graduates and graduates in order to identify the problems related to the intercultural inclusion of "the indigenous" in a private university characterized by a humanistic approach and an explicit commitment to social justice are presented. The background of intercultural inclusion in higher education institutions is reviewed and this problem is characterized from a critical and decolonial approach. The collaborative and dialogical methodological approach that was implemented through the participation of eleven indigenous students in the elaboration, analysis and interpretation of stories that account for their educational experiences is described. The following are analyzed: expectations related to access to higher education and related personal, family and community tensions; the social and academic barriers that indigenous students face in their entry, permanence and graduation; and relationships with teachers. Proposals are defined to include "the indigenous" in the university and recommendations are made to promote inclusive intercultural university processes.

Keywords:

higher education, interculturality, inclusion, indigenous students

* Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México. Investigador del Instituto para la Investigación y el Desarrollo de la Educación de la misma universidad. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: interculturalidad, poder y diversidades. Correo electrónico: stefano.sartorello@ibero.mx/<https://orcid.org/0000-0001-6324-3032>

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México. Magíster en Investigación y Desarrollo de la Educación por la misma universidad. Licenciada en Educación Especial por la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: marcelaga789@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-9726-9847>

*** Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: los accesos de jóvenes indígenas a la universidad, la relación entre comunidades y profesionistas indígenas, programas de acción afirmativa, pedagogías diferenciadas, intelectuales indígenas y formación académica, educación intercultural, y etnografías contemporáneas. Correo electrónico: yasmani.santana@iteso.mx/<https://orcid.org/0000-0003-2402-6881>

**** Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana- Ciudad de México. Coordinadora de Desarrollo Curricular de Posgrado en la Universidad Rosario Castellanos. Correo electrónico: casandra.guajardo@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0003-2514-7220>



LA INCLUSIÓN INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN EL NIVEL SUPERIOR

El problema de estudio sobre el cual se reflexiona en este escrito tiene que ver con la inclusión de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (IES) de México y, más en específico, en una universidad privada caracterizada por un enfoque educativo humanista y por un compromiso explícito con la justicia social como es la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (Ibero). Para caracterizar esta temática, es menester señalar las barreras que los estudiantes indígenas mexicanos enfrentan para tener acceso a IES “convencionales” (Mato, 2009, p. 19) que, a diferencia de las universidades interculturales, no han adoptado explícitamente un modelo educativo intercultural (Casillas y Santini, 2006; Lloyd, 2019) diseñado en especial para atender a la población indígena.

Ante la ausencia de datos claros, se estima que en México únicamente entre el 1% y el 3% de estudiantes universitarios mexicanos son indígenas (Villa, 2018). La Fundación Idea (2014) señala que los indígenas han alcanzado el 22% de la escolaridad superior lograda por los demás estudiantes. Mientras que una/o de cada cinco no-indígenas mayores de 24 años ha concluido al menos un año de estudios superiores (19% de la población nacional), solo cuatro de cada cien indígenas lo han hecho. Respecto al posgrado, Nava (2016, en Didou, 2018) precisa que, en México, únicamente el 1.8% de todas las personas con doctorado son indígenas.

Si bien existen cada vez más estudios que se interesan sobre el tema de la inserción de estudiantes indígenas en la educación superior (ES), son escasos los que se enfocan en las universidades privadas, lo que evidencia la relevancia de la investigación presentada. Aunque no existen datos oficiales que den cuenta de cómo ha evolucionado la presencia de estudiantes indígenas en la Ibero a lo largo de sus ochenta años de existencia, las conversaciones con docentes de mayor antigüedad, así como con el estudiantado indígena que estudia en ella, nos permiten señalar que esta ha sido limitada durante las tres últimas décadas.

Aun cuando en un principio hubo estudiantes indígenas en algunos programas de posgrado del área de humanidades (Antropología Social y la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación), a partir del rectorado de David Fernández (2015-2020) y de la implementación del programa de becas Sí Quieres Puedes (SQP), su presencia se hizo más evidente en licenciatura. A pesar de su desafortunado nombre asistencialista, integracionista y meritocrático, es un hecho que, a través de la exoneración de colegiaturas, de una beca mensual y de apoyos académicos (tutorías, asesorías) (Silva, 2017), el programa SQP ha contribuido a iniciar un lento proceso de pluralización de una población universitaria tradicionalmente blanca y urbana perteneciente a la élite socioeconómica mexicana, incluyendo a estudiantes procedentes de sectores desfavorecidos en términos económicos, entre los que se encuentran estudiantes indígenas del área metropolitana de la Ciudad de México y del Estado de México, así como de Oaxaca, Chiapas, Puebla, Guerrero, Veracruz y Yucatán.

Inspirados por las luchas de las organizaciones y movimientos indígenas “que han puesto en cuestión la ontología del conocimiento, y, desde tal perspectiva, cuestionan las posturas positivistas que priman en casi todas las universidades de la región y el carácter de universalidad asignado al conocimiento occidental hegemónico” (López et al., 2009, p. 229), los estudios recientes sobre inclusión de estudiantes indígenas en

la ES tienden a abordar este tema desde una perspectiva crítica y decolonial (Tubino, 2002; Gasché, 2008; Walsh, 2007, 2012). Desde este enfoque, se disputa la universalidad del eurocentrismo como perspectiva gnoseológica dominante en la academia y se crítica el papel que la universidad ha desempeñado en la afirmación y reproducción de un pensamiento único moderno-colonial (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Lander, 2000). Se denuncia que, a través de la imposición de una “monocultura del conocimiento válido” (De Sousa, 2009), la modernidad ha trazado una “línea abismal” que ha deslegitimado, subalternizado y negado epistemologías y conocimientos no eurocentrados como los indígenas y afrodescendientes, y los ha convertido en “conocimientos ausentes” (De Sousa, 2009) de la universidad.

En el caso de México, Navia et al. destacan la permanencia de “formas de exclusión y discriminación que impiden una atención educativa justa y equitativa a los jóvenes indígenas que ingresan a las universidades” (2019, p. 4). En otro interesante escrito, Czarny et al. (2018) señalan que las crecientes demandas de los pueblos indígenas por tener mayor acceso a la ES para impulsar proyectos comunitarios, familiares y personales, y contribuir a la mejora de sus condiciones de vida, conllevan el reto de transformar y pluralizar estas instituciones que han sido históricamente espacios de exclusión e invisibilización de sus saberes y prácticas, y cuestionan sus principios fundacionales y la concepción moderno-colonial del conocimiento científico que las caracteriza.

Desde el punto de vista de quienes escribimos este artículo, la necesaria transformación de la relación entre universidad y pueblos indígenas también implica analizar de manera crítica los enfoques multiculturalistas de inclusión basados en medidas de discriminación positiva de corte asistencialista y paternalista. Como veremos en el caso de la investigación a la que nos referimos, si bien han logrado incrementar el número de estudiantes indígenas en las IES, las políticas inclusivas de acción afirmativa se han enfocado ante todo en “atender” sus “limitaciones” académicas y “carencias” económicas por medio de programas de acompañamiento tutorial, así como becas y apoyos económicos, lo que, implícitamente, ha promovido una concepción deficitaria de las poblaciones indígenas (Hamel, 2003) y ha fortalecido estereotipos racistas de por sí arraigados en la sociedad mexicana.

Al reflexionar acerca de “las desventajas reales o asignadas” que las personas indígenas encuentran en las IES, Chávez (2008) explica que la atención hacia esta población fue diseñada para proveer de “herramientas de permanencia en el nivel superior debido a las desventajas económicas, sociales y de preparación” (p. 32) a un sector vulnerable con desventajas sociales y económicas por su procedencia de áreas rurales empobrecidas y marginadas. Lo anterior ha causado que “la pertenencia étnica puede presentarse como un *estigma* si esta condición se asigna a un grupo que diverge de un sistema económico, organizativo o ideológico (de ideas), de otro grupo que se erige dominante y al cual el grupo estigmatizado debe enfrentarse de forma constante (Chávez, 2008, p. 38).

En una investigación acerca del funcionamiento del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, Barrón (2008) explica que, si bien las acciones afirmativas han sido concebidas como herramientas efectivas para combatir el racismo y promover la pluralidad por medio de la inclusión de cuotas de minorías discriminadas en las IES (Curry y West, 1996; Morfín et al., 2006; Flores y Barrón, 2006), también han reforzado supuestos racistas y

discriminatorios hacia estas poblaciones por parte de los sectores hegemónicos (Sniderman y Carmines, 1997). El estudio destaca que las prácticas racistas de los sectores dominantes están asociadas a estereotipos de pobreza y exclusión asignados a los pueblos indígenas y a la creencia de que “los estudiantes indígenas no son capaces de cumplir con los mismos estándares de calidad que los no indígenas” (Barrón, 2008, p. 16). En este sentido, Barrón advierte que “no es suficiente reconocer que los estudiantes indígenas deben ser tomados en cuenta, sino que es necesario identificar los discursos que están legitimando la reproducción de sus condiciones de desigualdad y exclusión” (p. 41).

En un estudio sobre las barreras de entrada a la ES para la población indígena mexicana, Carnoy et al. (2002) señalan los costos (traslado, alimentación, hospedaje, salud, materiales educativos, colegiaturas) que el alumnado indígena tiene que enfrentar para poder acceder a IES que se encuentran lejos de sus comunidades de origen, así como el costo de oportunidad que enfrentan las familias indígenas para que “uno de sus miembros en edad productiva se dedique a actividades educativas sin rendimientos inmediatos” (p. 27). Si bien Carnoy et al. (2002) consideran que el acceso a la educación es una de las claves para lograr una mayor movilidad social e integración de este sector de la población nacional, destacan el choque cultural que ello encierra: “Estudiar se convierte en una lucha entre los propios valores, los valores de la cultura en la que se ha crecido y una cultura urbana que ofrece la vaga promesa de un mejor futuro” (p. 26).

Carnoy et al. (2002) identifican que “distancia geográfica, barreras culturales, barreras económicas, calidad educativa y de oportunidades y factores discriminatorios” (p. 38) son las principales limitantes de acceso a la ES de los jóvenes indígenas, y señalan que los casos exitosos están vinculados a “la motivación y el empuje individual, y/o por parte de la familia o maestros” y “con algún tipo de apoyo económico familiar, del estado o de alguna organización privada” (p. 38). A pesar de ello, aunque contaran con una beca o apoyo económico, “la mayoría tuvo que trabajar de medio tiempo o tiempo completo para cubrir el costo de estudiar” (p. 38). Destacan que quienes lograron completar sus estudios universitarios refieren la importancia de contar con “un ambiente protector para ayudarlos a sobrepasar el choque cultural” y que “ese tipo de ambientes fueron provistos por familiares, arreglos privados, iniciativas de particulares o programas públicos” (p. 39).

Al analizar los significados que estudiantes universitarios mapuche y aymará de Chile atribuyen a su proceso de inclusión a la ES, Arancibia et al. (2014) denuncian la ausencia de “un real proceso de inclusión de éstos sino más bien de exclusión, en tanto no existe un reconocimiento cultural en el espacio educativo” (p. 35), para lo cual sería necesario “superar el etnocentrismo hacia un conocimiento no colonizante” (p. 35) que propiciara que los universitarios indígenas no enfrenten “un quiebre de su identidad social y cultural, por medio de la reproducción de un contexto social universal” (p. 37).

Las autoras valoran positivamente los esfuerzos realizados por parte del Estado y las IES chilenas por mejorar el acceso a la ES mediante políticas multiculturalistas de discriminación positiva dirigidas a ampliar el acceso y la permanencia, como son las becas y los programas específicos de tutoría y acompañamiento. Sin embargo, consideran que estos tendrían que ser acompañados de transformaciones estructurales que propicien la inclusión transversal de los conocimientos, prácticas y cosmovisión

de los pueblos indígenas en el currículo y en la vida universitaria. Concluyen señalando que en el espacio universitario los estudiantes indígenas vivencian procesos de invisibilización de su identidad, porque las “prácticas de inserción e integración, al centrarse en los excluidos, eluden la creación de políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión” (p. 42). Además, destacan que la universidad sigue siendo caracterizada por una cultura dominante de corte eurocéntrico que invisibiliza a las distintas culturas indígenas por medio del silencio y la homogeneización del estudiantado: “Aquello se ve plasmado particularmente en las profundas diferencias entre los conocimientos promovidos por la universidad, como entidad que reproduce las lógicas de la modernidad, en contraste con las dimensiones que involucra el conocimiento indígena” (p. 42).

Por su parte, Rosso et al. (2020) describen el funcionamiento del Programa Pueblos Indígenas (PPI) que se implementa desde 2011 en la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina, y señalan que más allá de compensar al estudiante indígena con aquello que “le falta” para ingresar a la universidad, lo que “supondría una exclusión encubierta” (p. 271), en dicho programa se asume que “la inclusión de lo indígena en la Universidad demanda una apertura de la institución a sujetos con modos de pensar, sentir y actuar diversos, cuestionadores de las prácticas instituidas y la episteme imperante” (p. 271). Así, además de contar con dispositivos de apoyo centrados en lo económico (becas) y en lo pedagógico curricular (tutorías de acompañamiento y un taller de alfabetización académica), en el PPI se establece un modelo de inclusión integral de “lo indígena” (p. 261) que implica “la participación de actores y actrices indígenas en diversos ámbitos y tareas” (p. 260).

Este es el caso de la comisión asesora integrada por representantes de los pueblos indígenas de Chaco que cuentan con amplia trayectoria en sus organizaciones, quienes no solo participan en la difusión del programa, seleccionan a los aspirantes a las becas, asesoran en la atención de las problemáticas que cada estudiante enfrenta, sino que se desempeñan como “tutores culturales transmitiendo el sentido que para las comunidades tiene el ingreso de indígenas a la Universidad”, y acompañan “a estudiantes en la organización de actividades de creación y recreación cultural” (p. 261). Esta comisión también participó en la creación y diseño de la Diplomatura Pueblos Indígenas e Interculturalidad, en la que trabajan como docentes personas indígenas que no han finalizado los estudios secundarios, pero que participan “en calidad de sabios y sabias reconocidos y reconocidas en sus comunidades por sus conocimientos y trayectorias de lucha en defensa de sus derechos”, lo que ha contribuido al “desarrollo de diálogos iniciales entre epistemes y el ejercicio de prácticas diferentes de las dominantes en la academia” (p. 264).

Otra importante modalidad de participación indígena en el PPI se da a través de la figura de tutores pares indígenas que

se ha constituido como espacio en el cual estudiantes indígenas avanzados y avanzadas en sus carreras, pueden aportar apoyo tutorial académico, pero sobre todo experiencial para quienes ingresan a la universidad, si tenemos en cuenta la mediación que realizan respecto al acceso de nuevos códigos propios de la cultura institucional universitaria (p. 269).

Los antecedentes mencionados en las páginas anteriores dan cuenta de cómo el tema de la inclusión intercultural de “lo indígena” en la universidad va mucho más allá de la simple inserción de estudiantes indígenas en ella, sino que atañe

dimensiones político-estructurales y epistémicas sobre las que vamos a hacer hincapié en las líneas siguientes. Retomamos para ello los aportes procedentes de la literatura internacional en la que se analizan las políticas de inclusión educativa desde una perspectiva crítica y descolonial (Dutta et al., 2021; Walton, 2018; Bourassa, 2021; Koutsouris et al., 2022).

Dutta et al. (2021) cuestionan los “supuestos y prácticas retóricas de ‘inclusión’ que mantienen el poder cultural (post)colonial, imperialista, heteropatriarcal y hegemónico” (p. 356, traducción de los autores), que caracterizan las perspectivas de inclusión de corte multiculturalista neoliberal. Plantean la importancia de avanzar hacia el reconocimiento de una justicia epistémica que “no solo se preocupe por el contenido del conocimiento, sino también por quién posee el poder de producirlo y de determinar qué constituye un conocimiento válido” (p. 366, traducción de los autores).

Walton (2018) critica la imposición en los países del Sur Global, a través de agencias internacionales como la Unesco, de políticas educativas inclusivas forjadas en los sistemas educativos del Norte Global, que, además de reproducir las jerarquías de poder de la modernidad-colonialidad (Quijano, 2000), resultan financieramente incompatibles en contextos marcados por profundas asimetrías socioeconómicas en los que el Estado no logra garantizar el acceso a una educación de calidad para toda la población.

De acuerdo con Koutsouris et al. (2022), las políticas inclusivas implementadas desde el multiculturalismo neoliberal se caracterizan por la adopción de una perspectiva meritocrática de corte academicista asociada al rendimiento escolar que, además de no tomar en cuenta las desventajas históricas, sociales y económicas que padece el estudiantado de los grupos históricamente subalternizados, se fundamenta en una concepción individualista del aprendizaje basada en la excelencia y la competitividad que resulta incompatible con ontologías comunitarias, como las indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, cuyos principios educativos priorizan la solidaridad, reciprocidad y la comunalidad.

Al ser concebidas desde perspectivas eurocéntricas, estas políticas y acciones inclusivas se han centrado en la implementación de medidas de discriminación positiva y han ignorado la relevancia educativa de los sistemas de conocimiento locales, indígenas y afrodescendientes (colonialidad del saber), lo que se refleja en la adopción de un currículo de corte occidental y en la imposición de criterios monoculturales en la definición de valores fundamentales para la convivencia intercultural universitaria, como son, por ejemplo, el respeto, la justicia y la igualdad.

Lo anterior ha generado formas de colonialidad del ser (Maldonado, 2007) trazando líneas abismales “entre quienes son visibles, valorados y valorizados y quienes no lo son” (Walton, 2008, p. 36, traducción de los autores). Como resultado, las formas de ser y las identidades, individuales y colectivas, que no corresponden con las que son impulsadas desde el modelo societal hegemónico son concebidas como inferiores e indeseables, lo que conlleva que los estudiantes de los grupos subalternizados sean estigmatizados como “diferentes e inferiores” y, en su tránsito por las IES, experimenten opresión, violencia simbólica, marginación y exclusión.

Estos argumentos resuenan con las reflexiones de Bourassa (2021), quien cuestiona el supuesto de que la inclusión es inequívocamente beneficiosa y analiza cómo, al interior de las políticas multiculturalistas de corte neoliberal, opera “una tecnología

de inclusión productiva que gobierna y gestiona formas permisibles de subjetividad, conocimiento, afecto y acción” (p. 253, traducción de los autores). Advierte que las prácticas de inclusión no solo hacen visibles y subrayan la marginalidad de aquellos que deben ser incluidos, sino que también ocultan y normalizan las relaciones y prácticas sociales que privilegian ciertas ontologías y epistemologías a expensas de otras.

Desde esta perspectiva, Bourassa (2021) considera que es fundamental tomar en cuenta los términos y condiciones de la inclusión en “contextos de supremacía blanca, coloniales, heteropatriarcales, capacitistas y capitalistas” (p. 253, traducción de los autores) y analizar de manera crítica las prácticas y condiciones de inclusión en contextos caracterizados por relaciones arraigadas de dominación y subordinación en las que la idea de quién puede incluir a quién y en qué condiciones y procedimientos suele darse por sentado. Por lo tanto, señala el autor, mientras que la inclusión suele ser considerada como un remedio a las formas violentas y represivas de exclusión, estas no son opuestas, sino que deben entenderse como tecnologías de poder que se complementan entre sí a través de mecanismos biopolíticos de captura, control, disciplina, gobernanza y gestión de la diversidad por parte de los sectores hegemónicos (Bourassa, 2021, p. 254).

Los aportes anteriores hacen eco con lo que hemos observado en la Ibero desde la línea de investigación “Interculturalidad crítica y decolonial” del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), unidad académica desde la cual hemos realizado algunos escritos e indagaciones dirigidas a comprender las problemáticas relacionadas con la transversalización de la interculturalidad recientemente promovida por las autoridades universitarias (Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, 2019).

En un texto sobre el enfoque intercultural en la Ibero (Guajardo et al., 2020), que, de alguna manera, constituye el manifiesto programático de quienes asumimos el reto de contribuir a este proceso de transversalización, partimos de considerar la interculturalidad como un “significante” (Sartorello, 2016, p. 78), un término polisémico y debatido que depende del posicionamiento político, social y epistémico desde el cual se define. En el caso de nuestra universidad, visto su compromiso explícito con la justicia social, consideramos que la interculturalidad tendría que definirse y ejercerse desde una perspectiva crítica y decolonial (Tubino, 2002; Gasché, 2008; Walsh, 2007, 2012;), en la cual las múltiples diversidades presentes en la comunidad universitaria se relacionen con las estructuras de desigualdad y asimetría que las atraviesan. Desde este posicionamiento, asumimos que “estas desigualdades tienen su origen a nivel macro en el sistema colonial-moderno, capitalista y patriarcal, pero igualmente se reproducen e internalizan a nivel micro en las identidades y subjetivaciones” (Dietz, 2019, p. 97).

Derivado de ello, planteamos que este enfoque no solo debería permear el currículo de los diferentes programas educativos, sino que debería plasmar las interacciones que se dan en la comunidad universitaria y con las comunidades con las que se vincula (Fornet-Betancourt, 2004). Consideramos, por lo tanto, que la transversalización de la interculturalidad debería contribuir a que el estudiantado, la planta docente y administrativa, los trabajadores y directivos de la Ibero aprendamos a comprender la realidad desde diferentes racionalidades y lógicas de pensamiento, y asumir una postura

autorreflexiva, ética y crítica que, por un lado, nos permita relacionarnos desde planos de igualdad, respeto y aprecio recíproco, y que, por el otro, implique involucrarse y comprometerse con procesos de transformación social que confronten las asimetrías, el racismo y las múltiples discriminaciones para contribuir, en y desde la universidad, a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

A partir de este posicionamiento, hemos realizado otros procesos investigativos y formativos con estudiantes y docentes de la universidad para avanzar en la comprensión de esta problemática compleja; entre ellos, destacamos los hallazgos resultantes de una investigación colaborativa con estudiantes de la carrera de Pedagogía (Gómez et al., 2021; Sartorello et al., 2021), en la que, al analizar y sistematizar las experiencias vividas al interior de la Ibero, identificamos una serie de dimensiones –socioeconómica, étnico-racial, ontológica y epistemológica, intrapersonal– que, en su conjunto, dan cuenta de cómo se viven relaciones interculturales asimétricas, clasistas y racializadas en una universidad de élite mexicana.

Ahora bien, en el contexto de la problemática que describimos en las líneas anteriores, y dando continuidad a la reflexión que venimos haciendo desde el INIDE, en la investigación que sustenta este escrito nos propusimos visibilizar y analizar las experiencias educativas de estudiantes, egresadas y egresados indígenas de la Ibero Ciudad de México, mediante el uso de narrativas que permitieran comprender sus significados e implicaciones sociales, formativas e identitarias, así como analizar las tensiones y negociaciones que viven y vivieron en su tránsito por la universidad.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

En su interesante arqueología del concepto de experiencia, Larrosa (2006) nos recuerda que, para los filósofos clásicos como Platón y Aristóteles, “la experiencia ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, quizá necesario como punto de partida, pero inferior: la experiencia es solo el inicio del verdadero conocimiento o incluso, en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero” (p. 3).

El autor argumenta que, en virtud de su obsesión racionalista, la ciencia moderna objetiviza y universaliza la experiencia convirtiéndola en experimento, pero con ello se le desnaturaliza quitándole su verdadera esencia: “La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (Larrosa, 2006, p. 3). Son estas características “irracionales” las que nos interesa destacar cuando hacemos referencia a la experiencia en cuanto herramienta heurística que nos permitió aproximarnos a comprender las tensiones, negociaciones que el alumnado indígena vivenció en su tránsito por la Ibero.

Pinheiro y Gómez (2014) destacan una característica fundamental que hace que una experiencia adquiera sentido y se vuelva significativa para quien la vive: “La experiencia es entendida como pasar a través de, en tanto que aquel que experimenta algo no será el mismo después de dicho atravesamiento” (p. 73). Para decirlo con las palabras de Larrosa (2006): “La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi

manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (p. 7). Lo anterior permite destacar que las experiencias tienen efectos en otras etapas de la vida, y producen aprendizajes que derivan en capacidades para enfrentarse a nuevas situaciones y escenarios, pero también provocan traumas que podrían limitar su agencia futura. Al entenderla como tránsito y proceso de aprendizaje, en este estudio hemos definido la experiencia significativa como la que tiene la capacidad de “modelar antecedentes y situar perspectivas. Constituye así una fuente de apropiación de saberes y de resguardo de la memoria que puede ser una base para la producción de lo nuevo” (Pinheiro y Gómez, 2014, pp. 74-75).

Pieck y Vicente (2022) argumentan que el concepto de experiencia resulta clave en los procesos investigativos que privilegian los análisis interpretativos, ya que permite “acceder a la subjetividad, las emociones y los valores de las personas”. Señalan que, a nivel epistemológico, la construcción del conocimiento a partir de las experiencias de los sujetos “implica la subjetividad necesaria para la construcción de sentido” (p. 31), lo que supone “una relación íntima y necesaria entre aquello que acontece y quien lo padece” (p. 33). Al abonar a procesos participativos en los cuales los sujetos de experiencias intervienen directamente en su análisis reflexivo, destacan que analizar “lo que el sujeto ha pasado o lo que pasa, es una forma histórica de subjetivización que transforma a quien realiza el trabajo reflexivo sobre sí” (p. 33).

Así, en términos metodológicos, en este proyecto asumimos que los análisis que se producen a partir de las experiencias significativas de los sujetos y que se llevan a cabo *con* estos mismos sujetos son en particular relevantes para comprender el sentido que estas tienen para quienes las vivenciaron, así como para analizar las tensiones, negociaciones y aprendizajes que las caracterizaron. Ello nos llevó a privilegiar la herramienta metodológica de los relatos que, como bien explican Pieck y Vicente (2022), “resultan particularmente poderosos para acceder a la experiencia de los sujetos”, ya que “a través de la sistematización se logra la recuperación de significados y se crea el espacio para hacer presentes las diferentes lecturas de la práctica. En este proceso, el relato de los actores involucrados es clave, porque desde este se va armando la interpretación de lo que sucedió o está sucediendo” (pp. 31-32).

Al centrarnos en la comprensión y reconstrucción de significados, optamos en lo metodológico por movilizar procesos narrativos que se concretaron en entrevistas-conversaciones abiertas realizadas con estudiantes y egresados indígenas de la Ibero, en las cuales quienes participaron pudieron destacar las dimensiones que les resultarían más significativas para dar cuenta de las experiencias educativas vividas en la universidad, y acudir a planos temporales, ontológicos, biográficos y subjetivos particulares para producir, desde allí, relatos que configuran lugares epistémicos vitales. Comprendimos, así, la narrativa como un proceso dialógico en el que se recurre a las experiencias de otros y otras que, puestos en escena como expertos, relativizan la realidad al construir una verdad individual biográfica y su realidad social compartida (Corona, 2020; Tuidier, 2012).

En ese sentido, por medio de los relatos, creamos una dialéctica de lo individual y de lo social que muestra caminos cognitivos alternativos que viabilizan comprensiones respecto a cómo se vive desde ciertos *loci* de enunciación la pertenencia hegemónica o marginal en la vida escolar, social, familiar y académica (Tuidier, 2012). Asimismo, el sentido histórico y social que revela lo narrativo permite conformar

una red compleja de significados, constelaciones de conocimiento que son transitorias y de prácticas discursivas específicas (De Oliveira y Satriano, 2014).

Insertar la narrativa como parte de nuestro proceso metodológico nos llevó a comprometernos también desde la praxis, desde una relación de corresponsabilidad que implicara la colaboración y nos aproximara hacia procesos de co-teorización intercultural (Sartorello, 2016).

Lo anterior se pretendió desde el inicio del proyecto por medio de la participación activa de tres mujeres estudiantes indígenas, quienes hicieron parte del equipo que estuvo a cargo de todo el proceso de investigación. Después de compartirles el protocolo inicial, llevamos a cabo un diálogo constructivo que nos permitió afinar y hacer más relevantes los objetivos y las preguntas de investigación en función de sus experiencias y perspectivas *emic*. Ello implicó, entre otros aspectos, tomar distancia de las dimensiones analíticas iniciales que habíamos establecido al diseñar las entrevistas-conversaciones y más bien optar por tramas de significación que ellas fueron dejando al descubierto y que dieron pistas de constelaciones cognitivas que nos permitieron ampliar la visión frente a estos lugares y procesos.

Las entrevistas-conversaciones individuales se llevaron a cabo con once estudiantes indígenas (siete mujeres y cuatro hombres) entre mayo y junio de 2022. La mayoría fueron efectuadas en línea a través de la plataforma Zoom; algunas en la oficina de un académico de la universidad que es coautor de este trabajo y una en la Universidad Nacional Autónoma de México durante un congreso académico. Previo consentimiento informado de la persona entrevistada, a quien, además de explicarle con claridad los objetivos de la investigación, se le invitó a participar en la fase de análisis, interpretación y difusión de los resultados, cada entrevista/conversación fue grabada para ser luego transcrita en forma integral. En la tabla siguiente señalamos su sexo, autoadscripción étnica, nivel y programa de estudios cursados en la Ibero.

Tabla. Sexo, autoadscripción étnica, nivel y programa de estudios cursados en la Ibero de las personas entrevistadas

No	Sexo	Autoadscripción étnica	Programa educativo estudiado
1	H	Totonaku	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación
2	H	Popoluca	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación
3	H	Ch'ol	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública
4	M	Tzotzil	Licenciatura en Diseño Textil
5	M	Tzotzil	Maestría en Desarrollo Humano
6	H	Náhuatl	Licenciatura en Psicología
7	M	Totonaku	Maestría en Comunicación
8	M	Ch'ol	Licenciatura en Nutrición
9	M	Ñuu savi	Doctorado en Estudios Críticos de Género
10	M	Ch'ol	Licenciatura en Letras Latinoamericanas
11	M	Zapoteco	Licenciatura en Economía

Como señalamos, las entrevistas-conversaciones se realizaron a partir de mapas temáticos abiertos y flexibles en los cuales trazamos las siguientes rutas: expectativas respecto a estudiar una carrera universitaria; tensiones vinculadas; retos y barreras académicas; negociaciones y estrategias para adaptarse a la universidad; relaciones con profesores; y propuestas para transversalizar la interculturalidad.

A partir de este primer acercamiento, se pudieron identificar códigos en vivo y categorías analíticas emergentes (Charmaz, 2014; Sartorello, 2016) que nos permitieron capturar las experiencias educativas de los estudiantes indígenas y analizar sus significados de forma colaborativa y dialógica. Ello implicó apostar por un proceso interpretativo en el que esas experiencias no solo fueran relatadas *por* quienes las vivieron, sino que también fueran analizadas, codificadas y reinterpretadas *con* ellos y ellas. Así, una vez realizadas las entrevistas-conversaciones, invitamos a los once estudiantes a colaborar en diferentes actividades de análisis del corpus recabado; fueron promovidos diversos diálogos individuales y colectivos, considerando que estas conversaciones contribuirían de forma permanente a volver sobre el significado profundo de sus experiencias educativas en la Ibero. Fue un proceso intercultural cuidadoso y dialógico que demandó en todo momento que la perspectiva *emic* permeara nuestros análisis.

Las transcripciones y codificaciones de los relatos fueron compartidos con las personas participantes a fin de generar un espacio dialógico de reflexión frente a las dimensiones analíticas encontradas; instamos por una retroalimentación que ayudara a ahondar en aprendizajes, intuiciones e interpretaciones que surgieran desde ellas y ellos. Junto con los participantes, fuimos trazando patrones, explorando metáforas e identificando temas recurrentes que pudieran irse articulando en una “intriga narrativa” (Bolívar, 2002) que amplió nuestra visión. De ese modo, surgieron reflexiones fértiles con relación al clasismo, la discriminación y el racismo en cuanto dinámicas estructurales que atraviesan las relaciones interculturales en la universidad; también emergió la importancia de las redes, apoyos y afectos que se configuran para sostener el estar de los estudiantes indígenas en la Ibero; finalmente, se generó un ambiente de confianza donde fue posible reconocerse y agruparse para nombrar aquello que se configura como colectivo de estudiantes indígenas que demanda, acciona, resignifica y habita la universidad, y se identificaron obstáculos que limitan y propuestas que permitirían avanzar en el camino hacia la transversalización de una inclusión intercultural en la universidad. Sobre ello ahondaremos en el siguiente apartado.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA IBERO

Al presentar los hallazgos encontrados de acuerdo con las principales dimensiones que emergieron de los relatos, señalamos entre comillas algunos códigos en vivo (Charmaz, 2014) que retomamos literalmente de la transcripción de las entrevistas-conversaciones realizadas y que etiquetamos con una leyenda en la que se indica un nombre ficticio (para preservar el anonimato de la persona) y la fecha de la entrevista-conversación en la que este código se enunció. Consideramos que este recurso narrativo no solo permite hacer resonar con claridad las voces de los estudiantes que participaron en la investigación, sino que, además, contribuye a interpretar sus experiencias educativas en la Ibero desde una perspectiva *emic*, más cercana a sus sentires, vivires y decires.

Expectativas sobre la universidad

Con raras excepciones relacionadas sobre todo con el acceso a la profesionalización como docentes indígenas de algunos de sus familiares, nuestros interlocutores forman parte de la primera generación de su familia en acceder a los estudios

superiores; lo anterior suscitó expectativas de ascenso social y de “lograr un mejor empleo” (Omar-13/06/2022), “acceder a mejores condiciones de vida” (Yolanda-23/05/2022) y contribuir a “mejorar la situación socioeconómica de la familia y de la comunidad” (Libertad-22/06/2022). Además, “conocer otras realidades” (Marcos-24/05/2022), “abrir la mente” (Esther-23/05/2022) y “vivir en la ciudad” (Gustavo-30/05/2022), fueron consideradas como oportunidades de maduración y transformación personal.

Para las estudiantes, las experiencias vividas generaron un cuestionamiento de los roles de género: “Una mujer indígena es como acomplejada por una situación machista también. Necesitaba un poco de ayuda, de conocer lo diferente a mi entorno” (Esther-23/05/2022). Lo anterior las llevó a proyectarse más allá del cuidado familiar y a cuestionar el sistema patriarcal: “por ser mujer de una comunidad como que te cierras mucho y no quieres abrir tus alas para cumplir con tus objetivos de vida y yo creo que me estaba limitando mucho” (Libertad-22/06/2022). Lo anterior, sin embargo, no impide que algunas, como Ramona, por ejemplo, hayan tomado la decisión de regresar a sus comunidades y de impulsar, junto con otras mujeres, proyectos económicos, artesanales, culturales y lingüísticos que contribuyan a transformar, desde adentro, los roles de género tradicionales.

Tensiones a nivel personal, familiar y comunitario

En cuanto a las tensiones experimentadas a nivel personal, familiar y comunitario por los estudiantes indígenas, fue común el “temor por salir de la comunidad” (Yolanda-23/05/2022) a raíz de no contar en la Ciudad de México con una red que les apoyara emocional, afectiva y económicamente. Existía preocupación por tener que, al mismo tiempo, estudiar para mantener el promedio para la beca y trabajar para solventar los gastos de renta, alimentación, transporte y salud que no se alcanzan a cubrir con la beca; había estrés por tener que prepararse de comer, lavar ropa y desplazarse por largas horas a través de la ciudad para llegar hasta Santa Fe. Todo ello provocó ansiedad, cansancio y desesperación que repercutieron en una baja en el rendimiento académico. Estas tensiones constituyen una de las principales causas de los abandonos y deserciones de aquellas y aquellos estudiantes indígenas que lograron ingresar a la Ibero, pero que tuvieron que darse de baja al cabo de pocos semestres.

Algunas personas entrevistadas comentaron que hubo resistencia por parte de sus familiares “frente al abandono del pueblo” (Yolanda-23/05/2022) y por “dejar de contribuir en las labores familiares en la casa y en el campo” (Susana-25/05/2022). En las comunidades se piensa que salir a la ciudad “implica pérdida de costumbres y tradiciones de la comunidad” (Gustavo-30/05/2022), “perder la lengua y prácticas culturales” (David-25/05/2022) a causa del “choque de mundos” (Fidelia-9/05/2022). En ocasiones, se cuestionó la relevancia de la carrera elegida: “mi carrera no era relevante para mi círculo familiar” (Ramona-31/05/2022).

Barreras sociales

Las experiencias narradas también dan cuenta de las barreras enfrentadas para integrarse al contexto urbano y universitario. Se señala la necesidad de “descifrar

los códigos de la ciudad” (Fidelia-9/05/2022); habitar la Ciudad de México les hizo sentir que “existen espacios a los que perteneces y otros a los que no” (Fidelia-9/05/2022). Algunas estudiantes relataron episodios racistas que vivieron en los transportes urbanos por ir vestidas con el traje típico de su comunidad.

Respecto a las barreras encontradas para integrarse a la vida universitaria y socializar con los demás estudiantes, la principal fue la diferencia de clase. La llegada a la Ibero suele ser impactante por las diferencias con las escuelas donde estudiaron previamente: “Nombre, en esta universidad no hay ni polvo, no hay ni basura, ese es un contexto muy diferente, porque yo vengo de un..., bueno, de la Normal Rural, pues con carencias” (Omar-13/06/2022). En las entrevistas-conversaciones se destacaron experiencias de exclusión y actos de violencia simbólica por parte de estudiantes y profesorado. Las diferencias socioeconómicas con el resto de compañeras y compañeros generaron tensiones por sentirse y, en ocasiones, por ser señalados de manera pública como pertenecientes a “otra clase social” (Omar-13/06/2022); ello se expresa en narrativas en las que se mencionan la exclusión, las bromas y los chistes.

En algunos casos se percibió también violencia latente y simbólica o se experimentaron señalamientos y humillaciones en público. En los relatos se destaca una sensación de violencia simbólica constante: “Miradas cuestionadoras de los policías” (Rosa-6/06/2022) a la hora de ingresar a la universidad por “llevar una vestimenta distinta” (Ramona-31/05/2022) o por “tener un color de piel distinto a los demás estudiantes” (David-25/05/2022). Sentirse diferente y no aceptado/a, provocó “miedo introyectado a habitar la universidad. Buscaba espacios solitarios, me sentía observado, sentía muchas miradas” (David-25/05/2022).

Del mismo modo, se mencionan dificultades para “crear amistad con alguien que no viene de tu mismo contexto” (Libertad-22/06/2022): al estar en grupos integrados en su mayoría por estudiantes urbanos de clase alta, los estudiantes indígenas se sintieron inferiores por no acostumbrar a ir a tiendas comerciales, restaurantes, locales, antros, teatros o a conciertos que sus compañeros suelen frecuentar, o bien, por no poder viajar al extranjero y a lugares de vacaciones exclusivos. Llegar sudada después de bajar del transporte público frente a la entrada de la universidad después de un trayecto de casi dos horas desde Ecatepec, y ver que otra chica se baja de una Suburban y que el escolta le abre la puerta y la acompaña hasta la entrada de la universidad, es una de las escenas que nos fueron narradas como ejemplo de las asimetrías de clase vividas a diario.

Lo anterior, entre otros aspectos, causó procesos de autoexclusión y aislamiento como estrategia de protección ante un entorno que perciben excluyente y agresivo con “miradas de rechazo y expresiones de burla” (Libertad-22/06/2022). Se buscó ocultar la procedencia de una comunidad indígena por miedo al rechazo, al tratar de mimetizarse para integrarse, usando estilos de vestir, hablar y formas de comportamiento ajenas, lo que provocó desgaste emocional, mental e identitario. Al sentirse interpelados por ser indígena, hubo autocuestionamientos en torno a su aspecto físico, el modo de vestir y de ser, sentimientos mezclados con el miedo de perder su identidad indígena y caer en el folklore.

Algunos lograron hacer amistades en los espacios deportivos con compañeras y compañeros becados por SQP que, si bien no son indígenas, proceden de contextos

socioeconómicos afines a los propios y padecen de formas de exclusión similares: “practicaba voleibol, iba a cursos de guitarra y todo, conocí a muchos chavos que eran becados, no solamente de Veracruz, de Oaxaca [...]. Eso es bueno porque no te sientes solo” (Gustavo-30/05/2022).

Barreras académicas

En este aspecto se destacan las desventajas relacionadas con una formación escolar previa que se percibe carente por no hablar inglés, por no haber tenido acceso a las mismas lecturas y materiales educativos, por no dominar la computadora e internet con relación a la mayoría de estudiantes que egresan de colegios privados bilingües con una calidad académica mucho mayor y que les otorga ventajas en un contexto universitario competitivo y de alto rendimiento.

Se mencionan dificultades para “comprender el lenguaje académico y poder integrarse en la participación en clase” (Susana-25/05/2022), “comprender algunos conceptos técnicos” (Rosa-6/06/2022), hacer ensayos, resúmenes, mapas conceptuales. Ello provocó la sensación de “no ser capaz” (Esther-23/05/2022), “no dar el ancho” (Marcos-24/05/2022). Algunos llegaron a culparse por “no saber” (Fidelia-9/05/2022): “me sentía tonto, estúpido” (Marcos-24/05/2022), “tenía inseguridad frente a lo que sabía” (Ramona-31/05/2022), “yo lloraba en las escaleras de la casa” (Libertad-22/06/2022), “hubo un momento en el que ya quería dejar la escuela” (Fidelia-9/05/2022), “cuando acabé el primer semestre me desanimé por completo” (Esther-23/05/2022), “me sentía mal, me empezó a ir muy mal en la escuela” (Omar-13/06/2022). La sensación “de no saber nada, de haber vuelto a empezar” (Marcos-24/05/2022), “de ser un libro en blanco” (Marcos-24/05/2022) causó “incertidumbre e inseguridad frente a lo que se sabe” (Fidelia-9/05/2022). Todo ello les provocó la percepción de no ser adecuados para “estar en una universidad como la Ibero, por pertenecer a una universidad de élite” (Omar-13/06/2022). Estas barreras se añaden a “la presión por mantener el promedio que exige la beca” (Rosa-6/06/2022), lo que produce exigencias adicionales y sobrecarga académica: “tenía que esforzarme más [...] estudiar más para estar al nivel” (Marcos-24/05/2022).

Otra barrera mencionada por la totalidad de las personas entrevistadas fue el tema del inglés. En primer lugar, por las diferencias con los niveles de sus compañeras y compañeros egresados de colegios privados bilingües o que tuvieron acceso a cursos privados. Esta barrera causó dificultades en las carreras en las que hay clases completas en inglés o se revisa mucha literatura en esta lengua. Aunque el centro de lenguas ofrece cursos a los cuales pueden acceder pagando, o bien, solicitando una beca, tomar estos cursos representó una carga adicional para estudiantes indígenas que, de por sí, tienen que lidiar con las desventajas académicas ya mencionadas. También hay que considerar que el inglés es un requisito obligatorio para titularse y que varias y varios jóvenes indígenas que han terminado sus créditos no se han podido titular. Cabe mencionar que lo anterior se ha resuelto provisionalmente gracias a un indulto que hemos tramitado quienes realizamos este estudio con el Consejo Académico de la universidad.

Este tema se vincula a uno mayor que tiene que ver con la ausencia de contenidos indígenas en los programas educativos de la universidad. A excepción de algunas materias de Letras Latinoamericanas en las que se aborda la literatura

indígena contemporánea, y la materia de Educación intercultural de Pedagogía, en la que se revisan diferentes pedagogías indígenas y algunas propuestas educativas generadas por organizaciones indígenas, dichos contenidos están ausentes y, en las pocas ocasiones en las que se tocó alguna temática relacionada con las culturas indígenas, se observó “una visión museográfica y folklórica de los pueblos originarios” (Rosa-6/062022).

Relación con docentes

En cuanto a los docentes, se menciona que fueron empáticos en su mayoría, brindaron confianza, acompañamiento y escucha, y mostraron “flexibilidad y sensibilidad” (Ramona-31/05/2022), al ofrecer “apoyo para contar con los recursos y herramientas (fotocopias, libros, materiales varios, etcétera)” (Gustavo-30/05/2022). Se sintieron cómodos con sus docentes, tuvieron libertad para consultar dudas, “solicitar mayor profundidad en los temas en los que no se estaba familiarizado” (Marcos-24/05/2022), “realizar las tareas y actividades de acuerdo con su estilo” (Ramona-31/05/2022). Algunos destacan “el trato que me dieron por ser de una comunidad indígena”, ya que “se mantenían cercanos”, “ponían mucha atención en mí, en mis procesos, en mi manera de entender” (Marcos-24/05/2022) para asegurarse de que estuvieran a la par de sus compañeras y compañeros; esto, a su vez, provocó incomodidad por asumir actitudes paternalistas. Hubo profesores que les ayudaron en sus procesos de socialización: “Recuerdo que las profesoras me ayudaban a socializar con ellas haciéndome ese tipo de preguntas [...] para saber un poco más de dónde soy” (Ramona-31/05/2022).

También hubo docentes insensibles y rígidos ante las dificultades que se tuvieron en pandemia, cuando se enfrentaron problemas para cursar las clases en línea porque no tenían buena señal en sus comunidades. Algunos se mostraron poco empáticos frente a situaciones personales, e incluso en posgrado se llegó a “usar la beca como amenaza” (Marcos-24/05/2022) para continuar con los estudios. Otros criticaron que se aferraran a temas de la comunidad, y hacían hincapié en que era necesario conocer y abrirse a nuevas ideas, lo que se percibió como un desinterés hacia las problemáticas comunitarias y a la necesidad de vincular los aprendizajes con sus contextos originarios.

Propuestas para promover una inclusión intercultural

Los hallazgos encontrados en este estudio y las reflexiones colectivas realizadas junto con el estudiantado indígena que participó en ello nos han permitido tener una comprensión integral y profunda de las experiencias educativas que vivieron en la Ibero. Lo anterior también nos ayudó a identificar algunas propuestas de políticas y acciones institucionales que contribuirían a promover procesos de inclusión intercultural de estudiantes indígenas consecuentes con el enfoque humanista y con la búsqueda de la justicia social que permean esta universidad privada jesuita, las cuales señalamos en las siguientes líneas.

Ya mencionamos el tema de considerar las lenguas originarias como segundas lenguas y, de esa manera, eximir a los estudiantes indígenas del requisito de inglés

para titulación. Una propuesta que se hizo a las autoridades universitarias es que se puedan certificar sus competencias lingüísticas ante el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y, de ese modo, no tener que presentar el requisito de inglés para titularse. Esta propuesta está siendo revisada por las autoridades, pero no cabe duda que representaría un avance en el reconocimiento de la importancia de “lo indígena” (Rosso et al., 2020, p. 261) en la universidad. Incluso, algunos entrevistados sugieren promover la elaboración de tesis y otros trabajos en los idiomas originarios.

Más allá del tema lingüístico, quienes participaron destacaron la importancia de que sus epistemologías, formas de vida, cosmovisiones y conocimientos permearan los programas de estudio de la universidad. Quisieran que en los diferentes programas educativos se analizaran las problemáticas que se viven en las regiones y comunidades indígenas de donde proceden y se buscaran posibles soluciones para resolverlas. Demandan “espacios para hablar de lo indígena” (David-25/05/2022), “espacios de reflexión sobre nuestros pueblos, nuestras lenguas, nuestro territorio” (Rosa-6/06/2022). Consideran que “le daría mucho realce a la universidad el tener un espacio cultural enfocado a los pueblos indígenas” (Gustavo-30/05/2022) “un espacio cultural, un andador cultural o un andador de los pueblos indígena” (Gustavo-30/05/2022).

Asimismo, se mencionó la importancia de “invitar a personas y a profesionistas indígenas a dar charlas, pláticas” (David-25/05/2022), de “incluirlos en la planta académica” (Marcos-24/05/2022), de “fomentar la participación real de personas de pueblos originarios” (Fidelia-9/05/2022), de “crear un centro de lenguas indígenas” (David-25/05/2022), todas medidas que contribuirían a la pluralización ontológica, epistémica y pedagógica de la universidad. Como señalaremos en las conclusiones de este escrito, es evidente que los estudiantes y las estudiantes indígenas con los cuales hemos colaborado en esta investigación tienen muy en claro por dónde habría que avanzar para lograr un mayor reconocimiento de lo indígena en la universidad y, de esa manera, romper con su estructura moderno colonial. En este sentido, ellos y ellas consideran que también es necesario diversificar las estrategias pedagógicas e incluir otras epistemologías en el currículo.

En las conversaciones se menciona que es necesaria mayor coherencia con la visión social y el ideario de la universidad, que “realmente la Ibero se interese en nosotros, en nuestras habilidades, lo que tenemos y lo que llevamos” (Fidelia-9/05/2022): “se hace visible por ejemplo la comunidad LGBT, pero no los pueblos originarios” (Susana-25/05/2022). Se destaca la relevancia de compartir la experiencia de los egresados indígenas de la Ibero: “Hoy nuestros egresados ¿dónde están?” (Gustavo-30/05/2022).

En este sentido, reivindican la relevancia de sensibilizar a toda la comunidad universitaria sobre la existencia de grupos indígenas: “sensibilizar, porque ahora se habla mucho de los códigos, de los cómo hay que hablar con nosotros, todos, ¿y con los indígenas? ¿cómo? ¿cómo se van a sentir incluidos? ¿qué les van a decir de los indígenas? y ¿cómo saben cómo tratarlos?” (Susana, 25/05/2022). Sugieren que “debería haber más flexibilidad hacia las personas indígenas para que puedan cursar una licenciatura” (Esther-23/05/2022), que sería importante “tratar de ponerse en el lugar de las personas que venimos de comunidades” (Libertad-22/06/2022), “entender de cerca cada alumno, cada alumna sobre su situación personal, emocional,

cultural y todo eso porque sí no es sencillo” (Omar-13/06/2022). Se destaca el tener un tutor desde el inicio de la carrera y contar con el apoyo de estudiantes-tutores pares de semestres más avanzados. Se necesita “crear escenarios para mantenerse a flote en la universidad” (Omar-13/06/2022), ofrecer “asesoría psicológica, meditación, acompañamiento, organización, superación personal” (Omar-13/06/2022). Mencionan que les ayudaría mucho que la universidad pudiera prestarles un equipo de cómputo para no tener que comprarlo.

Finalmente, se argumenta que, si realmente se quiere transversalizar la interculturalidad en la Ibero, es necesario “cambiar todo el discurso, formar a la gente, preparar a los maestros, trabajar mucho con los jovencitos que estén ahí, trabajar con los empleados, formar a todo el personal en temas de inclusión e interculturalidad, contar con mediadores (tutores) entre indígenas y no indígenas, sensibilizar a las familias de los no indígenas” (Omar-13/06/2022). Con lo anterior queda claro que, desde sus perspectivas, para lograr una inclusión en verdad intercultural de lo indígena en la Ibero, no es suficiente implementar acciones afirmativas de corte asistencialista, paternalista y compensatorio, sino que es necesario atacar de fondo las dinámicas clasistas, racistas, meritocráticas y excluyente que aún se viven en la universidad.

REFLEXIONES FINALES

En este escrito hemos abordado el tema de la inclusión intercultural de estudiantes indígenas en una IES privada como la Ibero desde una perspectiva crítica y decolonial (Tubino, 2002; Gasché, 2008; Walsh, 2007, 2012) y nos hemos referido a los debates y hallazgos que, en los ámbitos nacional e internacional, se han generado en la investigación educativa especializada. Como explicamos en la primera parte del texto, desde esta perspectiva se hace hincapié en las barreras sociales, económicas, educativas, raciales, ontológicas y epistémicas que este sector de la población nacional enfrenta para poder acceder, permanecer y egresar en y de universidades públicas y privadas caracterizadas por modelos educativos eurocentrados de corte moderno colonial (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Lander, 2000).

Lo anterior implica cuestionar un discurso institucional sobre la interculturalidad inspirado en el multiculturalismo neoliberal que, como señala Walsh (2009), neutraliza las diferencias destacando aspectos culturales, sin cuestionar las estructuras moderno-coloniales de poder, ser y saber y que, al final, termina folklorizando la diversidad y la hace funcional al mantenimiento del *status quo*. En vez de abrirse hacia la pluralidad de saberes, haceres, vivires, pensares de la humanidad, las universidades moderno-coloniales de la actualidad siguen cerrando sus puertas a ontologías, epistemologías y conocimientos no eurocentrados como son los indígenas y afrodescendientes, y perpetúan el error de considerar como universales únicamente la perspectiva epistémica del eurocentrismo y el conocimiento científico occidental.

Por medio de los relatos que compartieron y analizaron junto con nosotras y nosotros once estudiantes indígenas (siete mujeres y cuatro hombres) de la Ibero, hemos podido identificar en sus experiencias educativas algunas dimensiones que resultan significativas y relevantes para comprender, desde una perspectiva crítica y decolonial que hace hincapié en la colonialidad del poder, del ser y del saber (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007), la problemática de la inclusión intercultural en una

universidad privada de élite. Comprendimos, así, la importancia de sus expectativas de ascenso social vinculadas al acceso a la ES; el peso de las tensiones personales, familiares y comunitarias a ello asociadas; los efectos derivados de las barreras sociales y académicas que los estudiantes y las estudiantes indígenas enfrentan en la Ibero, y las tensiones y negociaciones resultantes, así como el papel que desempeñan en estos procesos los docentes universitarios.

No es de menor interés mencionar que, en realidad, estas dimensiones no son tan distintas de las que la literatura especializada nacional e internacional que hemos examinado en la primera parte de este escrito reporta en el caso de las universidades públicas. Ello parecería refrendar que la problemática de la inclusión intercultural de “lo indígena” (Rosso et al., 2000, p. 261) en las IES está directamente relacionada con la estructura monocultural y moderno colonial de la universidad en sí y, en este sentido, se ratifica que la perspectiva crítica y decolonial que hemos adoptado en esta investigación es muy relevante para comprender el fenómeno de la inclusión intercultural de “lo indígena” en IES públicas y privadas.

En este marco, no sorprende que, si bien resultan a todas luces indispensables y, además, son muy valoradas por el estudiantado indígena que se ha beneficiado de ellas, las medidas de acción afirmativa que, por medio de becas, descuentos de colegiaturas, tutorías y apoyos académicos, han promovido la inserción de estudiantes indígenas en la universidad, no han logrado en realidad incluir a lo indígena, sino que, como hemos visto, terminan reproduciendo y, en ocasiones, reforzando, exclusiones basadas en academicismos meritocráticos, clasismos y racismos.

Lo anterior confirma lo que se destaca en la literatura internacional citada en la parte inicial del artículo acerca de las limitaciones de las políticas y los programas inclusivos de discriminación positiva implementados para incluir a estudiantes indígenas en universidades convencionales. Si bien han logrado incrementar el número de estudiantes indígenas en las IES, estas se han enfocado en atender supuestas limitaciones académicas y carencias económicas, con lo que se promueve una concepción deficitaria de las poblaciones indígenas que fortalece estereotipos racistas y que no modifica las estructuras epistémicas moderno-coloniales, monoculturales y discriminatorias que las caracterizan (Walton, 2018; Rosso et al., 2020; Dutta et al., 2021; Bourassa, 2021; Koutsouris et al., 2022).

Nuestros hallazgos también ratifican lo que se ha analizado en investigaciones realizadas en México (Carnoy et al., 2002; Barron, 2008; Chávez, 2008; Czarny et al., 2018; Navia et al., 2019) que ya mencionamos, en las que, aunque se valoran positivamente los esfuerzos realizados por el Estado y las IES por mejorar el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas a la ES mediante políticas multiculturalistas de inclusión basadas en medidas de discriminación positiva de corte asistencialista y paternalista, se concluye que la universidad sigue siendo caracterizada por una cultura dominante de corte eurocéntrico que invisibiliza las distintas culturas indígenas por medio del silencio y la homogeneización del estudiantado.

Si bien estas políticas son necesarias para compensar las asimetrías sociales, económicas y académicas existentes, no son suficientes para garantizar una adecuada inclusión intercultural de lo indígena en la ES, por lo que tendrían que ser acompañadas por transformaciones estructurales que propicien la inclusión transversal

de las ontologías, epistemologías, conocimientos, prácticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas en el currículo y en la vida universitaria. Ello no solo permitiría evitar que los estudiantes indígenas vivencien procesos de invisibilización de sus identidades étnicas, sino también contribuiría a pluralizar y a interculturalizar los procesos formativos de los estudiantes no indígenas; esto abonaría a lo que Schmelkes (2013) denomina interculturalidad para todos.

Como bien señalan en sus recomendaciones quienes han participado en esta investigación, para avanzar en una real inclusión intercultural se necesita dar pasos más atrevidos que conlleven el cuestionamiento y la transformación ontológica, epistémica y educativa de las monoculturas eurocentradas que siguen permeando la Ibero. Los hallazgos encontrados revelan que acceder, permanecer y egresar de ella sigue siendo un reto enorme que se logra únicamente a costo de enormes sacrificios. Las manifestaciones de discriminación, racismo y clasismo de las que son objeto dentro y fuera de la universidad constituyen barreras difíciles de superar que, en muchas ocasiones, han impedido no solo el acceso, sino la permanencia y culminación de sus estudios superiores.

Ante estos obstáculos, no es de menor importancia destacar que los once estudiantes indígenas que participaron en esta investigación han logrado concluir o están a punto de finalizar sus estudios profesionales, y han sido resilientes en una universidad privada que, de una manera muy incipiente, comienza a reconocer que existe un tipo de estudiante “no convencional” dentro del paradigma institucional, uno/a que no se identifica en la tradición occidental del profesional universitario (Santana, 2017), y que tiene otras características que contrastan con el ideal tipo hegemónico. Lo anterior se relaciona con un fenómeno que, como se reporta en la literatura, es cada vez más frecuente también en las universidades públicas del país: la creciente presencia de estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes. Este hecho nos hace cuestionarnos: ¿qué representa el acceso a la universidad para estos jóvenes?, ¿por qué buscar ingresar a un espacio que históricamente ha invisibilizado, marginado y segregado la presencia de los pueblos originarios y ha negado sus ontologías y epistemologías?, ¿por qué querer habitar un espacio que ha sido tan hostil? Una primera respuesta a estas interrogantes podría estar en los distintos usos que los profesionistas indígenas hacen del conocimiento occidental que aprenden en esos templos del saber moderno colonial. Como destacan López et al. (2009): “Los propios indígenas se plantean hoy la necesidad de imaginar un desarrollo con identidad, sobre la base de una relación distinta entre los saberes, conocimientos y valores propios y aquellos tomados de Occidente que son necesarios en las condiciones actuales, apostando a la complementariedad antes que la oposición” (p. 229).

En este sentido, podríamos inferir que, para nuestras y nuestros interlocutores, ser profesionista les implica hacerse de herramientas que resulten útiles para realizar proyectos que, más allá de ser personales, suelen ser colectivos, comunitarios y que implican apuestas por incidir en las problemáticas de sus contextos originarios. De hecho, quienes colaboraron en la investigación señalan que la apropiación de diversos conocimientos universitarios les ha permitido colaborar con sus comunidades y colectivos desde una visión más amplia que implica, por un lado, ser portadores de conocimientos comunitarios y, por otro, tener conocimientos específicos en ciertas

áreas del saber occidental. Esta fusión intercultural, aunque asimétrica y desequilibrada, contribuye a tener mayor claridad sobre las problemáticas comunitarias y sobre posibles formas de resolverlas.

Así, los procesos de escolarización universitarios, aunque poco inclusivos y mucho menos interculturales, pueden abrir caminos hacia la “emancipación” y la transformación de sus pueblos y comunidades. Como también se indica en la literatura revisada, la universidad se ha convertido en un espacio de empoderamiento para los indígenas, y está generando formas de emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias inesperadas (Santana 2014): “El acceso a la universidad por parte de los profesionistas indígenas actualiza una estrategia de apropiación y de empoderamiento (“empowerment”) en un sistema de relaciones socioculturales altamente adverso para los pueblos indígenas” (Bello, 2009, p. 98).

En esta investigación es muy notorio el empoderamiento de nuestras y nuestros interlocutores; no obstante, debemos destacar cómo las mujeres indígenas cada vez tienen más presencia en la formación universitaria, lo que origina una participación distinta a la tradicional dentro de sus comunidades de origen, donde están teniendo un impacto muy significativo en la organización de otras mujeres, ya sea en la creación de colectivos o abriendo camino para que otras mujeres tengan acceso a la formación universitaria.

Para finalizar este escrito, es menester destacar que los hallazgos reportados en esta investigación dan cuenta que la importancia otorgada al acceso, permanencia y egreso en y de la ES tiene que ver con la reivindicación del derecho constitucional de ser reconocida/os como ciudadanos indígenas mexicanos y de formar parte de una nación realmente pluricultural, como se sanciona en nuestra carta magna. Uno de nuestros colaboradores opinó que ser incluidos “no es un favor, tienen o tenemos una deuda histórica con los pueblos indígenas, tenemos una deuda histórica y tenemos que dar las facilidades” (Omar, 13/06/2022). Estas reivindicaciones hacen eco a las que emanan desde organizaciones y movimientos indígenas mexicanos y latinoamericanos que están planteando un “desarrollo con identidad” concebido como

modelo de desarrollo alternativo que no suponga, como en el pasado, ni un abandono total de sus patrones de vida ni tampoco de las prácticas y valores ancestrales indígenas, sino más bien la adopción de elementos e instrumentos de la cultura contemporánea hegemónica plausibles de ser insertados en la matriz cultural indígena histórica y subalterna, en la medida en que contribuyan a la satisfacción de las necesidades que hoy confrontan las sociedades indígenas para alcanzar una mayor calidad de vida (López et al., 2009, p. 242).

En sus propuestas para promover una mejor inclusión intercultural en la Ibero, nuestras y nuestros interlocutores destacan la importancia de que lo indígena, sus lenguas, sus epistemologías, sus cosmovisiones, sus conocimientos, sean reconocidos y valorados en los programas de estudios de las diferentes carreras que se imparten en la universidad para que, de esa manera, puedan articularse con los conocimientos occidentales hegemónicos a fin de generar nuevos conocimientos interculturales que permitan enfrentar los retos y desafíos que todas y todos, no solo los grupos indígenas, tenemos en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M. y Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, vol. 13, núm. 1, pp. 35-45.
- Barrón Pastor, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior. *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53, pp. 22-35.
- Bello, Á. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-497). Plural Editores/FUNPROEIB Andes.
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 01-26.
- Bourassa, G. (2021). Neoliberal multiculturalism and productive inclusion: Beyond the politics of fulfillment in education. *Journal of Education Policy*, vol. 36, núm. 2, pp. 253-278.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior ya oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 32, núm. 3, pp. 9-43.
- Casillas, L. y Villar, L. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, serie Documentos.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Chávez Arellano, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 148, pp. 31-55.
- Corona, S. (2020). Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad. En I. M. R. Cornejo (ed.). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología* (pp. 28-58). CLACSO.
- Curry, G. E. y West, C. (1996). *The affirmative action debate*. Addison-Wesley Reading, MA.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 188, pp. 87-108.
- De Oliveira, V. M. y Satriano, C. R. (2014). Narrativa, subjetivação e enunciação: reflexões teórico-metodológicas emancipatórias. *Linhas Críticas*, vol. 20, núm. 42, pp. 257-282.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Didou Aupetit, S. A. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 187, pp. 93-109.
- Dietz, G. (2019). Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas. *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común* (pp. 95-132). En S. Sartorello (coord.). *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común* (pp. 95-132). Universidad Iberoamericana.

- Dutta, U., Azad, A. K., Mullah, M., Hussain, K. S. y Parveez, W. (2021). From rhetorical "inclusion" toward decolonial futures: Building communities of resistance against structural violence. *American Journal of Community psychology*, vol. 69, núm. 3-4, pp. 355-368.
- Flores-Crespo, P. y Pastor, J. C. B. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* ANUIES.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural.
- Fundación Idea (2014). Índice de equidad educativa indígena. Secretaría de Educación Pública/Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Abya-Yala-CIESAS.
- Guajardo Rodríguez, C., Legorreta Maldonado, E., Moreno Medrano, L. M. S. y Sartorello, S. C. (2020). El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana. *Didac*, núm. 76, julio-diciembre. https://doi.org/10.48102/didac.2020.76_JUL-DIC.31
- Gómez Álvarez, M., Sartorello, S. y Guajardo Rodríguez, C. (coords.) (2021). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. 11 Documento de investigación. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Investigación.
- Hamel, R. E. (2003). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 130-167). Fondo Editorial IEEPO.
- Koutsouris, G., Stentiford, L. y Norwich, B. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, vol. 48, núm. 5, pp. 878-895.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, vol. 55, núm. 160, pp. 467-480.
- Llyod, M. (coord.) (2019). *Las universidades interculturales en México. Historia, desafíos y actualidad*. UNAM.
- López, L. E., Moya, R. y Hamel, R. E. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas* (pp. 221-289). PROEIB Andes.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Unesco/ IESALC.
- Morffín, O. J., Pérez, V. H., Parker, L., Lynn, M. y Arrona, J. (2006). Hiding the politically obvious: A critical race theory preview of diversity as racial neutrality in higher education. *Educational Policy*, vol. 20, núm. 1, pp. 249-270.
- Navia Antezana, C., Czarny, G. y Salinas Sánchez, G. V. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica, Revista Electrónica de*

- Educación*, núm. 52. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-002)
- Pieck, Gochicoa, E. y Díaz, M. R. V. (coords.) (2022). *La formación para el trabajo en tiempos de pandemia: experiencias significativas de capacitación*. Universidad Iberoamericana-Ciudad de México.
- Pinheiro, L. y Gómez, M. (2014). La educación autónoma zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. *Intersicios de la Política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, vol. 3, núm. 6, pp. 67-89.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Clacso Buenos Aires.
- Rosso, L., Artieda, T. L. y Soto, M. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-20.
- Santana Colin, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México. *Revista nuestraAmérica*, vol. 5, núm. 9, pp. 58-76.
- Santana Colin, Y. (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional.
- Sartorello, S. (2016). *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México*. Abya-Yala.
- Sartorello, S., Gómez-Álvarez, M. y Guajardo-Rodríguez, C. (2021). Relaciones interculturales en una universidad privada de México. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 30, pp. 106-117.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48>
- Silva Laya, M. (2017). *La inclusión educativa en una universidad de élite: un camino hacia la equidad*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Bilbao, España.
- Sniderman, P. M. y Carmines, E. G. (1997). Reaching beyond race. *PS: Political Science & Politics*, vol. 30, núm. 3, pp. 466-471.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Derecho & Sociedad*, núm. 19, pp. 299-311.
- Tuider, E. (2012). Contando historias/narraciones en un contexto postcolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En *diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa.
- Universidad Iberoamericana-Ciudad de México-Tijuana (2019). *Marco conceptual para el diseño de los planes de estudio de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. Manuscrito inédito. Universidad Iberoamericana.
- Villa, L. (2018). Indígenas, sólo el 1% de la matrícula universitaria en México. *Notiamérica. México*. <https://www.iis.unam.mx/blog/wp-content/uploads/2018/08/35.pdf>.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, vol. 3, núm. 30, pp. 1-29.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 48, pp. 25-35.

Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, vol. 7(SPE), pp. 31-45.